AFACERI

Nicoleta Valentina Florea

Training, coaching, mentoring

Metode și modele



Cuprins

1

Metode de dezvoltare individuală

„Primul principiu al dezvoltării personale este adevărul - ne vom dezvolta dacă vom descoperi noi adevăruri despre noi înşine" - Pavlina S., 2010, p.1.

1.1. Dezvoltarea individuală - cheia obţinerii performanţei

Nu există dezvoltare personală fără dezvoltare organizaţională (Western S., 2012, p.66). Performanţa organizaţiei poate fi atinsă cu ajutorul sistemelor performante de muncă, iar acestea iau în seamă factorii care influenţează performanţa individuală (Becker B.E. et al., 1997, p.2):

- proceduri riguroase de recrutare şi selecţie;
- sisteme performante de plată;
- managementul dezvoltării;
- activităţi de training legate de nevoile organizaţiei.

Dacă organizaţia doreşte să se dezvolte, atunci recrutarea, selecţia, angajarea şi integrarea noilor angajaţi, recompensarea şi motivarea vor fi elemente importante de dezvoltare a organizaţiei; capacitatea de a obţine abilităţile potrivite la locul şi momentul potrivit va determina capacitatea de a obţine aceeaşi nevoie de dezvoltare (Brown J.N., 2011, p.5).

Dezvoltarea individuală începe odată cu procesul de învăţare. Conform teoriei învăţării, învăţarea este, mai întâi de toate, o activitate individuală, desfăşurată liber într-un cadru fără mecanisme exterioare de control.

Prin urmare, preferinţele specialiştilor în instruire şi dezvoltare profesională se îndreaptă spre (Cole G.A., 2000, p. 350):

- abordări îndreptate spre angajatul-cursant,

- învăţarea prin experienţă, în care persoana are libertate de alegere şi de acţiune, precum şi capacitatea de a acţiona, nu neapărat de a reacţiona la circumstanţe,
- forme participative de instruire, în care cursanţii hotărăsc împreună cu instructorii cum urmează să fie îndeplinite nevoile lor de instruire, în locul programelor strict structurate,
- programe flexibile de instruire, care permit cursanţilor să lucreze mai degrabă conform propriului ritm decât cu respectarea unui orar rigid.

Direcţia de dezvoltare individuală reprezintă descrierea obiectivă a experienţelor obţinute la locul de muncă, opusă tipului subiectiv şi sentimentelor pe care le are asupra progresului, dezvoltării personale sau satisfacţiei în muncă (Schreuder A.M.G., Coetze M., 2011, p.59).

Conform lui Cascio, această direcţie de dezvoltare trebuie (Cascio W.F., 2003, p.390):
- să reprezinte posibilităţile de progres real,
- să fie tentantă şi să facă faţă schimbărilor existente pe piaţa muncii,
- să fie flexibilă,
- să specifice abilităţile, cunoştinţele şi alte atribute cerute pentru a performa eficient.

Decizia de a se dezvolta presupune un anumit efort din partea indivizilor. Studiile au demonstrat că indivizii care primesc susţinere de la familie şi prieteni se simt mai siguri pe ei şi sunt capabili să progreseze în dezvoltarea lor. De asemenea, şi organizaţiile trebuie să fie dornice să schimbe informaţii cu angajaţii lor, să-şi facă resursele disponibile şi să susţină angajaţii în încercarea de a se dezvolta (Greenhaus J.H., et al., 2010, p.49).

Dezvoltarea poate fi una planificată şi urmată în mod sistematic sau poate fi realizată individual sau organizaţional. Aceste două perspective au apărut datorită faptului că organizaţia şi indivizii au obiective diferite şi motivaţii diferite, cu privire la managementul dezvoltării. Motivarea reprezintă acel proces de încurajare a oamenilor în vederea intensificării eforturilor şi obţinerii de noi abilităţi, astfel încât organizaţia să-şi atingă obiectivele şi să-şi satisfacă propriile nevoi (Armstrong M., 2006, p.36).

Succesul dezvoltării individuale necesită acţiuni din două direcţii: a organizaţiei şi a salariatului însuşi (Deaconu A. şi col., 2004).

1.2. Responsabilitatea angajatului în dezvoltarea proprie

Planificarea dezvoltării nu este un lucru pe care un individ să-l facă în numele altei persoane. Inițiativa, eforturile trebuie să vină chiar de la angajatul respectiv, deoarece numai acesta își cunoaște limitele și știe ce dorește să obțină în dezvoltarea sa. De aceea, principala responsabilitate pentru planificarea dezvoltării revine chiar angajatului (Silvaș A., 2009). Totuși, experiența a arătat că, fără o încurajare sau direcționare din partea organizației, individul reușește mai greu să se dezvolte (Radu E. și col., 2003).

Deținerea de abilități de management, de adaptare la mediu, de relaționare, de stabilire a obiectivelor clare și realiste și asumarea riscurilor face ca o persoană sa-și poată stabili cursul corect în viața profesională. Abilitatea de a avea o inteligență socială, de mediu, dar și una politică eficientă, pot determina modul cum o persoană poate urca pe scara socială (Ojie-Ahamioje G., 2008). Greenhaus J.H. et al. (2010) au definit managementul dezvoltării, din punct de vedere individual, ca fiind „un proces de rezolvare a problemelor, în care sunt adunate informații despre sine și mediu, de stabilire a obiectivelor, a strategiilor ce privesc dezvoltarea carierelor și feedback-ul care trebuie primit". Această problemă nu numai că ajută indivizii să-și determine direcția, ci și să ia decizii asupra diverselor stadii ale propriei dezvoltări (Koster M., 2007, p.8). Dezvoltarea individuală constă în pașii pe care i-a făcut individul și sunt vizibili în CV-ul său (Schreuder A.M.G., Coetze M., 2011).

În secolul XXI, perspectiva dezvoltării s-a schimbat, apărând un nou tip de dezvoltare, care constă într-o serie de cicluri de învățare de-a lungul vieții profesionale (Baruch Y., 2004). Dezvoltarea a devenit multidirecțională datorită organizațiilor fără granițe, proceselor de restructurare și mediului global aflat în continuă schimbare. Baruch Y. (2004) privește dezvoltarea organizației ca pe un proces de dezvoltare proprie a angajaților, datorită experiențelor, cunoștințelor și abilităților acumulate, rolurilor deținute, a posturilor ocupate în mai multe organizații. Organizațiile se schimbă, devin virtuale, mai flexibile, mai aplatizate și angajează liber profesioniști, iar dezvoltarea profesională este percepută ca niște procese de învățare de-a lungul vieții (Schreuder A.M.G., Coetze M., 2011, p.57). Hall D.T. (1976, 2002) menționează pentru prima dată de termenul „dezvoltare sau carieră proteană", care este gestionată

de individ, şi nu de organizaţie, în împlinirea profesională. Aşa cum zeul Proteus din Grecia îşi schimba forma după propria dorinţă, aşa termenul a fost caracterizat prin gestiune proprie, flexibilitate, adaptabilitate, versatilitate şi iniţiativa de a obţine propriul succes (Godshalk V.M., 2010, p.24). Un proces de dezvoltare „de tip protean" (subiectivă) este văzut ca dezvoltarea pe care şi-o pregăteşte individul şi nu organizaţia şi se bazează pe atitudini, nevoi, valori, percepţii (Schreuder A.M.G., Coetze M., 2011, p.58).

Dezvoltarea subiectivă este un concept ce priveşte sinele şi constă în: (Cascio W.F., 2003, p.373):

1. determinarea abilităţilor şi talentelor,
2. determinarea valorilor principale (de bază),
3. determinarea motivelor şi nevoilor necesare dezvoltării unei vieţi profesionale.

Succesul sau eşecul unui asemenea proces este evaluat mai bine de către persoana în cauză, decât alte părţi, precum cercetătorii, angajatorii, soţiile, familia sau prietenii.

Acest lucru se datorează următoarelor două motive (Hall D.T., 2002, p.11):

- motive pragmatice - care menţionează că nu există criterii de evaluare a procesului,
- motive normative - din punct de vedere etic şi al controlului intern, ar fi inadecvat ca un asemenea proces să fie evaluat de o altă persoană.

Mirvis şi Hall (1995) adaugă că, conform carierei de tip „protean", contractul se încheie între indivizii înşişi şi munca pe care o depun (Schreuder A.M.G., Coetze M., 2011).

Un principal dezavantaj al acestui tip de dezvoltare „proteană" este că individul nu se poate identifica cu nicio organizaţie şi nu este legat în niciun fel de sau de niciun rol deţinut în organizaţia respectivă (Brown S.D. şi Lent R.W., 2005, p.510).

Hall şi colab. au dezvoltat o scală de evaluare a atitudinilor dezvoltării „proteene" şi a analizat implicaţiile acesteia asupra indivizilor şi organizaţiilor.

Un asemenea proces de dezvoltare este:

- Autodirecţionat - indivizii sunt responsabili cu gestiunea dezvoltării proprii şi cu luarea deciziilor în ceea ce priveşte cariera lor,
- Dependent de valoare - indivizii iau decizii în vederea obţinerii valorii şi atingerii obiectivelor proprii.

Mai mult, prin valorile personale şi obiectivele urmărite, conform dezvoltării de tip „protean" indivizii încearcă să obţină şi să câştige

mai mult timp liber şi o viaţă personală, care să nu depindă în totalitate de viaţa profesională (Greenhaus J.H., et al., 2010, p.25).

Acest tip de dezvoltare este strâns legat de dezvoltarea fără graniţe. Sunt concepte asemănătoare, dar separate şi unice. Asemănarea ar fi că ambele sunt în opoziţie faţă de metodele tradiţionale.

Deosebirile sunt:

- Dezvoltarea de tip „protean" are orientare, atitudine şi o abordare diferită de structurare,

- Dezvoltarea „fără graniţe" implică trecerea graniţelor comportamentelor pe care angajaţii le au asupra lumii.

În această lume în continuă schimbare este important ca şi managementul dezvoltării individuale să depindă de deciziile proprii, de personalitate, de responsabilitate, de atitudini şi de valorile fiecăruia, necesare schimbării carierei şi obţinerii succesului.

Conform modelului individualist al lui Greenhaus J.H. et al. (2010), dezvoltarea personală este un fenomen individualist. Organizaţiile, mediul, globalizarea şi tehnologiile au schimbat lumea, inclusiv oferirea de către organizaţie a unui proces de dezvoltare. Angajaţii îşi realizează calea profesională „pe cont propriu" şi trebuie să fie conştienţi de schimbările existente.

De aceea, indivizii au nevoie de anumite competenţe pentru a-şi dezvolta propria viaţă profesională (Werner J.M., DeSimone R.L., 2009, p. 402):

- Să ştie ce, adică să înţeleagă oportunităţile, ameninţările şi cerinţele organizaţionale,

- Să ştie de ce, adică să înţeleagă motivele şi interesele pe care le au pentru a deţine o carieră,

- Să ştie unde, adică să înţeleagă localizarea şi limitele/barierele de intrare şi sistemele de management al dezvoltării existent în organizaţie,

- Să ştie cu cine, adică să formeze relaţii bazate pe atracţie şi prietenie şi să câştige valoare şi oportunitate,

- Să ştie când, adică să înţeleagă momentul alegerii unor activităţi sau posturi necesare dezvoltării,

- Să ştie cum, adică să înţeleagă cum să obţină abilităţile şi competenţele de care are nevoie pentru a avea performanţa necesară dezvoltării individuale.

Competenţele sunt necesare depăşirii problemelor, provocărilor sau nesiguranţei. Formarea relaţiilor este una din cele mai importante competenţe necesare dezvoltării unei cariere de succes.

Ştiind ce, unde şi când, formează *o hartă* a domeniului, iar ştiind cum, de ce şi cu cine oferă, abilităţi şi cunoştinţe necesare *navigării* sistemului de management al dezvoltării individuale.

1.3. Metode de dezvoltare individuală

"În secolul 21, competenţele şi abilităţile angajaţilor vor constitui o armă competitivă redutabilă"- Lester Thurow.

1.3.1. Dezvoltarea capitalului uman prin obţinerea de noi competenţe

Organizaţiile sunt în competiţie pentru resursele cheie, inclusiv cunoştinţele, pe care să le transforme în resurse strategice pentru a obţine avantaj competitiv. Dezvoltarea competenţelor şi abilităţilor este o sarcină continuă, pe toată durata vieţii. Această nouă paradigmă ar putea fi începutul unei ere de aur pentru resursele umane (Becker B.E., Huselid M.A. şi Ulrich D., 2001).

Competenţele umane primesc rapid recunoaşterea ca fiind esenţiale în obţinerea succesului organizaţional şi societal (Dubois D.D., 1998). Competenţele sunt acele caracteristici, cunoştinţe şi abilităţi care, folosite singular sau combinat, se transformă în performanţă. Rezultatele obţinute sunt legate mai degrabă de competenţe, decât de experienţele anterioare dobândite pe acelaşi post.

Dezvoltarea capitalului intelectual în cazul organizaţiei va oferi angajatului posibilitatea de a include responsabilităţi de nivel superior, de a avea mai multă autoritate, de a stabili obiective şi indicatori şi de a lucra în echipe.

Performanţa organizaţiei este legată de obţinerea avantajului competitv şi:

- distinge o organizaţie de concurenţii săi;
- diferenţiază organizaţiile prin beneficiile economice pozitive;
- reprezintă acel ceva care nu poate fi copiat de o altă organizaţie (Pfeffer J., 1998, p.560).

Astfel, managerii de RU responsabili cu dezvoltarea competenţelor (Strake C.M., 2011):

- trebuie să înţeleagă nevoile angajaţilor şi consecinţele organizaţionale şi societale,

- trebuie să înţeleagă dezvoltarea competenţelor unice pe care le deţin angajaţii,
- trebuie să modeleze competenţele printr-un proces de învăţare adecvat.

Eficienţa sistemului de resurse umane este dată nu numai de comportamentul, cunoştinţele şi abilităţile deţinute de resurse umane, ci şi de rolul etic al managementului strategic al resurselor umane (Deckop J.R., 2006, p.32). Organizaţiile trebuie să se asigure că forţa lor de muncă va fi îndeajuns de competentă, încât să obţină avantaj competitiv, să inoveze şi să fie eficiente (Hontzagers G, 1999, p.29)

Dezvoltarea competenţelor, cunoştinţelor, abilităţilor şi aptitudinilor devine o sarcină pe termen lung a angajaţilor şi managerilor din organizaţii. Dezvoltarea continuă ajută angajaţii şi organizaţiile să-şi atingă obiectivele. Dezvoltarea resurselor umane constituie un factor cheie în motivarea şi reţinerea angajaţilor competenţi. Dezvoltarea resurselor umane va da şansa angajaţilor să deţină responsabilităţi de nivel înalt, să aibă mai multă autoritate, să stabilească obiective şi indicatori de măsurare, dar şi să lucreze în echipe.

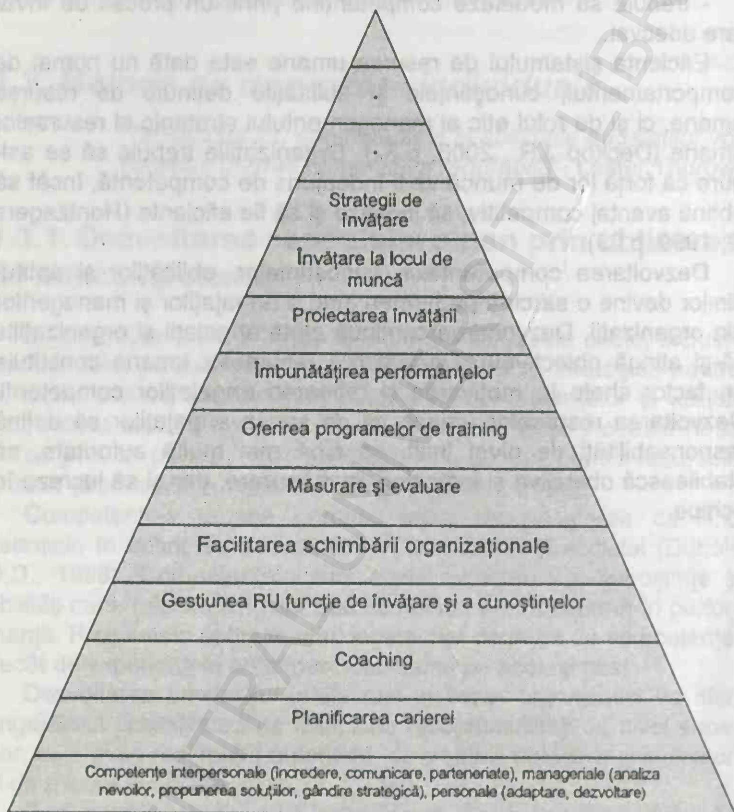


Figura 1.1. Modelul ASTD bazat pe competenţe, 2004, p.17.

Dezvoltarea resurselor umane contribuie la delegarea angajaţilor şi la creşterea loialităţii acestora. Globalizarea şi rapida schimbare a mediului muncii face ca organizaţiile să investească bani în dezvoltarea resurselor umane mai mult ca oricând. Înainte angajaţilor li se cerea să fie doar sănatoşi din punct de vedere fizic, acum li se cere sa înţeleagă un plan de activitate, să furnizeze randa-

ment maxim, să acorde feedback, să manipuleze un echipament tehnic sau informatic, să fie capabili să-şi desfăşoare activitatea în cadrul unei echipe, să participe, prin management participativ, la luarea deciziilor etc. Excluderea pe baza antecedentelor judiciare pe criterii etnice sau politice (Manolescu A., 2006) sau preferinţa subiectivă a unui candidat în defavoarea altuia nu trebuie să influenţeze recrutarea, ci competenţa trebuie să fie singurul criteriu ce poate favoriza un candidat şi creşte profitul organizaţiei.

În accepţiunea din USA, competenţele sunt acele caracteristici deţinute de o persoană cu ajutorul cărora aceasta obţine performanţă slabă, medie sau superioară, iar Marea Britanie, reprezintă acele acţiuni şi compotamente pe care o persoană este capabilă să le desfăşoară la locul de muncă şi în urma cărora poate obţine rezultate (www.trainingagency.com).

Competenţele pot fi naturale (ex: personalitatea), dobândite (ex: educaţia, calificarea la/în afara locului de muncă, experienţa în domeniu) şi adaptate (ex: cariera, rezultatele obţinute, abilitatea candidatului de a folosi competenţele naturale şi pe cele dobândite) (Roberts G., 2004). Competenţele sunt comportamente şi aptitudini care au impact direct şi pozitiv asupra succesului salariaţilor şi organizaţiei. Competenţele pot fi măsurate şi îmbunătăţite prin coaching şi oportunităţi de învăţare. Există competenţe comportamentale şi competenţe tehnice, iar în funcţie de scop, competenţele pot fi folosite singure sau în combinaţie.

Competenţele comportamentale reprezintă un set de comportamente descrise în termeni observabili şi măsurabili, care pot să îmbunătăţească eficienţa muncii angajaţilor, atunci când sunt aplicate în situaţii potrivite. Competenţele tehnice cuprind cunoştinţe şi aptitudini, descrise ca fiind observabile şi măsurabile pentru a putea realiza o activitate şi se referă la experienţa şi cariera avute în domeniu.

Competenţele comportamentale pot fi personale, de grup şi multistadiale. Managementul competenţelor reprezintă un mod de pilotare a organizaţiei, care fac din producerea competenţelor şi dezvoltarea lor un vector major al performanţei şi al creării de valoare în organizaţie. Aceste competenţe pot fi individuale, colective şi organizaţionale.

Măsurarea şi evaluarea competenţelor unui candidat sunt activităţi mai grele decât ne imaginăm, astfel analizându-se (Malo F.B., 2011):

- care sunt cunoştinţele acestor indivizi - savoir,

- care sunt abilităţile deţinute de aceştia - savoir-faire,
- care sunt atitudinile generale ale acestor indivizi - savoir-etre.

Competenţele sunt definite drept capacităţi recunoscute ale unui individ, în mobilizarea resurselor proprii - cunoştinţe, cunoştinţe profesionale, caracteristici comportamentale, motivaţii - în vederea realizării unor acţiuni sau sarcini şi aşteptarea rezultatelor scontate (Hosdey A., 2010). Marelli A.F. (1998) defineşte competenţele ca acele capabilităţi umane măsurabile cerute, astfel încât să satisfacă performanţa. Competenţele au rolul de a umple golurile existente în comportament şi lipsa abilităţilor de care este nevoie pentru a înţelege rolurile organizaţionale (Strake C.M., 2011).

Un individ competent este capabil:
- să mobilizeze capacităţile sale personale,
- să utilizeze eficient resursele de mediu,
- să poată combina cele două calităţi într-o manieră creativă.

Organizaţiile care recrutează trebuie să se decidă la fel de repede ca şi un cumpărător al unui apartament bine situat. Războiul găsirii talentelor trebuie să fie unul silenţios, deoarece anunţul de recrutare nu trebuie să se facă pentru un număr mare de candidaţi, ci pentru un număr suficient de candidaţi, şi trebuie să ajungă la acele persoane care deţin competenţe rare, necesare desfăşurării anumitor activităţi. Deci, "nu este uşor să atragi adevărate talente!". (Dejoux C., Thevenet M., 2010).

"Sunt convins că nimic din ceea ce facem nu este mai important decât angajarea şi perfecţionarea oamenilor. La sfârşitul zilei pariezi pe oameni, nu pe strategii" - Larry Bossidy.

1.3.2. Abilităţile şi importanţa lor în dezvoltarea capitalului uman

Abilităţile sunt entităţi care rezultă sau se dezvoltă în urma unui proces de învăţare sau pe baza experienţei personale (Campbel J.P., Kuncel N.R., 2006). Caracteristicile individuale, inclusiv cele cognitive, de atitudine, sociale şi abilităţile psihice sunt indicatori de performanţă şi ai succesului resurselor umane (McClelland D.C., 1973).

Capitalul uman este o subcomponentă a capitalului intelectual şi se referă la stocul total de cunoştinţe, know-how, calificări, experienţă, vechimea medie la locul de muncă, orele petrecute la programe de formare, competenţe, educaţie, inovaţie şi abilităţi.

O organizație poate crește capitalul uman prin cunoștințele globale deținute și abilitățile organizaționale, prin recrutarea și selecția candidaților cu abilități și potențial de dezvoltare (Bowen D.E., Ostroff C., 2004, p.219).

Creşterea stocului de cunoştinţe/abilităţi prin: - recrutare, selecție, angajare, - dezvoltare, formare, instruire, training, - evaluarea performanţelor, - lucrul în echipă, - motivare, comunicare, relaționare.

Peste 1000 de tipuri diferite de abilități au fost identificate, incluzând următoarele categorii şi subcategorii (Werner J.M., DeSimone R.L., 2009, p.10):

Tabel 1.1. Câteva exemple de abilități

Categorii	Subcategorii
Inteligența	generală
Înțelegerea	verbală
Abilități	numerice
Raționament	inductiv, deductiv
Forță	explozivă, dinamică, statică.

Sursa - Adaptare după Werner J.M., DeSimone R.L., 2009, p.10.

Departamentul de RU (training şi dezvoltare) se concentrează pe schimbarea sau îmbunătățirea abilităților, cunoştinţelor, competențelor și atitudinilor angajaților. Instruirea presupune oferirea de informații pentru a câştiga noi cunoştinţe şi abilități, pentru a realiza o anumită sarcină. Dezvoltarea are o concentrare pe termen lung asupra pregătirii angajaților, pentru activitățile și responsabilitățile viitoare și vor crește capacitățile angajaților pentru a obține performanță în posturile actuale. Indivizii trebuie să dețină anumite competențe de înțelegere, de acțiune, relaționale, de rezolvare a problemelor și de găsire a soluțiilor inovative (Raven J., Stephenson J., 2001). Strake C.M. (2011, p.144) spune că, de exmplu, în domeniul managementului proiectelor, cele mai importante abilități sunt cele din domeniul IT, abilitățile de procesare a informațiilor, abilitățile de gestionare a proceselor și abilitățile de proiectare organizațională.

Abilităţile cognitive au fost studiate şi dezvoltate în teoriile lui Piaget J., psiholog, filosof, biolog şi cel mai influent teoretician în domeniul dezvoltării cognitive şi în analiza dezvoltării şi achiziţionării de noi cunoştinţe şi abilităţi.

Teoria lui Piaget era bazată pe trei principii (Oakley L., 2004, p.14):

- principiul asimilării - proces de punere a unei noi experienţe în structura mentală deja existentă,
- principiul acomodării - proces de revizuire a unei scheme existente datorită apariţiei unei noi experienţe,
- principiul echilibrării - proces de căutare al echilibrului cunoaşterii prin asimilare şi acomodare.

Piaget sugera că procesul de dezvoltare al cunoştinţelor şi abilităţilor poate fi împărţit în stadii; pe măsură ce creşte în vârstă, creierul se dezvoltă şi creşte înţelegerea lumii şi a nivelului de abilităţi deţinut.

formal operaţional	> 12 ani	rezolvă probleme, logică deductivă
concret operaţional	7-12 ani	interpretarea regulilor, investigarea mediului înconjurător
preoperaţional	2-7 ani	pune întrebări, dă răspunsuri
Senzorial şi motor	0-2 ani	dezvoltare rapidă (merge, vorbeşte)

Figura 1.2. Modelul lui Piaget de dezvoltare a cunoştinţelor şi abilităţilor

Sursa - adaptare după Werner J.M., DeSimone R.L., 2009, p.16.

Piaget spune că vârsta de 12 ani este considerată ca fiind vârsta la care se obţin destule cunoştinţe şi abilităţi, necesare dezvoltării, maturizării, gândirii şi înţelegerii umane.

Se spune că abilităţile intelectuale cresc linear (Sternberg R.J., Berg C.A., 1999, p.32).

Ideea de bază a teoriei lui Guilford era că fiecare din multele abilităţi umane, poate fi descrisă ca o matrice, la intersecţia cărora se găsesc cele 5 operaţiuni mentale (cunoaşterea, memoria, producţia divergentă, producţia convergentă şi evaluarea), care operează pe una din cele 4 conţinuturi (figural, simbolic, semantic şi comportamental), pentru a produce una din cele 6 tipuri de produse (unităţi, clase, relaţii, sisteme, transformări şi implicaţii).

Astfel, un asemenea sistem organizaţional conţine 5*4*6 = 120 de abilităţi separate, una pentru fiecare celulă a matricii rezultate.

Tabel 1.2. Abilităţi mentale primare

Categorii de abilităţi primare	Subcategorii de abilităţi
Abilităţi pe termen scurt	Memoria asociativă Memoria span Memoria ordonativă Memoria de conţinut
Abilităţi pe termen lung	Fluenţa asociativă Fluenţa de expresie Fluenţa de vorbire Originalitatea Flexibilitatea spontană
Abilităţi de orientare în spaţiu	Vizualizarea Orientarea spaţială Viteza Planificarea spaţială Estimarea lungimii Iluzia optică
Abilităţi de ascultare şi auz	Înţelegerea ascultării verbale Înţelegerea auditivă, sonoră Ritmul Percepţia discursului
Abilităţi de cunoaştere	Înţelegere verbală Senzitivitate la probleme Abilităţi verbale Estimări Relaţii semantice Cunoştinţe tehnice
Abilităţi de raţionalizare	Inducţia Relaţiile matematice Relaţiile semantice Clasificările simbolice
Abilităţi de gândire rapidă	Rapiditate perceptuală Viteză de scriere

Sursa - adaptare după Sternberg R.J., Berg C.A., 1999, p.54.

Programele de training contribuie la îmbunătăţirea abilităţilor şi obţinerea altora noi (Sternberg R.J., Berg C.A., 1999, p.92).

1.3.3. Calificările şi rolul acestora în dezvoltarea individuală

În multe organizaţii este important să existe oameni calificaţi şi cu certificarea formală a calificărilor respective; în unele cazuri, terţii sunt cei care vor impune asemenea cerinţe. Spitalele sunt un exemplu evident, unde medicii şi asistentele trebuie să fie calificaţi ca atare. În domeniul comercial, contabilii şi inginerii sunt exemple de personal de specialitate care adeseori sunt obligaţi să prezinte dovada unei calificări adecvate. Calificările în materie de protecţie a sănătăţii şi securităţii, de exemplu, indică o atitudine responsabilă faţă de o problemă importantă - una pentru care organizaţia poate fi trasă la răspundere materială, în caz de accidente şi de boli profesionale.

Calificările se obţin în urma unor verificări externe ale aptitudinilor, competenţei şi cunoştinţelor. Acest lucru poate fi de ajutor acolo unde, de pildă, salarizarea este direct legată de nivelul calificării (Martin M., Jackson T, 2008, p.217).

- Calificările pe bază de examinare reprezintă o garanţie a bagajului de cunoştinţe şi a capacităţii de a studia şi rezolva probleme. Calificativele înalte obţinute la examinări ar putea de asemenea să reprezinte o dovadă a capacităţii de judecată. Totuşi, nu întotdeauna ne putem baza în totalitate pe fidelitatea calificativelor obţinute în cursul unor examinări, care, în plus, doar rareori se ocupă să evalueze şi aptitudinile practice.
- Calificările pe bază de competenţă depind de dovada capacităţii de a executa sarcini specifice la standardul cerut în mediul de muncă. Dovada este judecată de un evaluator calificat, care va aprecia dacă reprezintă în măsură suficientă o garanţie a competenţei. De obicei, aceste dovezi se compun din documente întocmite de „candidat", rapoarte, copii după corespondenţă şi atestarea prin mărturie a desfăşurării activităţilor la standardele specificate. Competenţa poate fi evaluată şi prin observare.
- Calificările vocaţionale la nivel naţional (Exemplu: National Vocaţional Qualifications - NQV, al căror corespondent în Scoţia este Scottish Vocaţional Qualifications - SQV) sunt, aşa cum sugerează denumirea, calificări de competenţă recunoscute oriunde în ţară. Ele furnizează descrieri (standarde) detaliate ale competenţelor voçaţionale, descompunându-le în unităţi de competenţă, apoi, mai departe, în elemente de competenţă. Unităţile de compe-

tenţă pot fi acreditate individual, ajungându-se prin cumularea lor la o calificare. Elementele de competenţă descriu activităţi (cum ar fi conducerea unei şedinţe) şi au criterii de performanţă în baza cărora poate fi apreciată competenţa în activitatea respectivă (de exemplu, gestionarea conflictelor). Descrierile detaliate pot fi extrem de preţioase în pregătirea instruirii pentru aptitudini anume şi pentru verificarea gradului de realizare. Centrele educaţionale şi de calificare, serviciile specializate şi colegiile pot ajuta angajatorii să identifice calificările vocaţionale relevante pentru angajaţii lor.

Utilizarea instruirii la locul de muncă pe baza competenţei poate să presupună recurgerea la consilieri şi evaluatori interni. Chiar dacă aceştia, în mod firesc, vor fi supervizori şi angajaţi cu experienţă ai organizaţiei, costul instruirii lor în activitatea de formare şi evaluare, costul administrării sistemului şi costul desfăşurării activităţilor de instruire în sine se pot ridica la sume substanţiale.

2

Metode de dezvoltare organizațională

„Organizațiile cu un bun management sunt preocupate de dezvoltarea resurselor umane"- Richard Luecke, 2009.

Unul dintre conceptele de bază pentru tratarea schimbării organizaţionale este cel de "dezvoltare organizaţională" (DO) (Tripon C., Dodu M., 2012, p. 40). Această noţiune a apărut relativ recent în planul terminologiei organizaţionale (anii '70) şi, ca orice termen al ştiinţelor sociale, a cunoscut şi cunoaşte o serie întreagă de accepţiuni şi definiţii.

Manolescu A. spune că oamenii reprezintă organizaţia, iar organizatia implică oameni şi depinde de efortul acestora. Mulţi oameni tind să considere organizaţia ca fiind a lor, iar succesele acesteia ca propriile lor succese, în timp ce eşecurile organizaţiei sunt resimţite ca eşecuri personale. Organizaţiile sunt implicate în viaţa zilnică a oamenilor şi reprezintă o parte din existenţa cotidiană a acestora, locul în care consumă cea mai mare parte din timpul lor (Manolescu A., 2006, p.41).

2.1. Definiții ale procesului de dezvoltare organizațională

- reprezintă un efort realizat pe termen lung pentru a îmbunătăţi viziunea organizaţională, pentru a creşte forţa organizaţiei, pentru a dezvolta procese de învăţare şi de rezolvare a problemelor, prin suport managerial, pentru ameliorarea culturii organizaţionale, cu ajutorul şi conlucrarea unui consultant cu rol facilitator şi teoria şi tehnologia ştiinţelor comportamentale, inclusive cercetarea acţiunilor participative (French W., Bell H.C., 1999).

- reprezintă efortul planificat realizat de organizaţie, gestionat de la vârf, pentru a creşte eficienţa organizaţională, folosind cunoştinţe din domeniul ştiinţelor comportamentale (Benckard R., 1969).

- este un proces sistematic, de colectare a datelor, de diagnoză, de planificare, de intervenţie şi de evaluare, de dezvoltare şi de găsire de soluţii noi şi creative, de dezvoltare a capacităţilor proprii de reînnoire, axat pe obţinerea eficienţei structurii organizatorice, a proceselor, a strategiei, a oamenilor şi a culturii (Beer M., 1980). Aşadar, procesul presupune angrenarea unui întreg sistem de forţe organizaţionale în direcţia exprimării întregului potenţial al organizaţiei.

- presupune schimbare plus creştere pozitivă (dezvoltare), o conjugare a numeroase eforturi, diferite, prin strategii normative, reeducative, prin modificarea „filosofiei" organizaţionale, a valorilor, sistemelor şi comportamentelor (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007).

- este un proces planificat de schimbare a culturii organizaţionale prin utilizarea cercetării, ştiinţelor comportamentale şi teoriei, funcţie de schimbarea mediului (Burke W., 1982).

- este procesul de creştere a eficienţei organizaţionale şi de facilitare a schimbării individuale şi organizaţionale prin noile cunoştinţe sociale şi conceptuale (Anderson D.L., 2012, p.3). Pentru a deveni eficiente, productive şi să satisfacă indivizii, organizaţiile trebuie să se schimbe: să înveţe, să dezvolte noi strategii, tehnologii, structuri economice, organizaţionale şi procese, iar indivizii să înveţe să obţină noi cunoştinţe, abilităţi, să devină rapizi şi flexibili şi să se adapteze uşor la schimbările continue. DO se referă acele persoane care conduc schimbarea organizaţională.

- este un proces care pune în aplicare cunoştinţe referitoare la ştiinţele şi practicile comportamentale, pentru a ajuta organizaţia să-şi construiască acele abilităţi necesare înfruntării schimbării şi obţinerii unei eficienţe sporite (performanţă financiară, satisfacţia clienţilor şi implicarea angajaţilor (Cummings Th.G, Worley Ch., 2009, p.2).

- este un răspuns la schimbare, o strategie educaţională complex, care încearcă să schime atitudinile, valorile şi structurile organizaţiilor, astfel încât să se adapteze mai bine la noile tehnologii, pieţe şi provocări, dar şi la gradul rapid de schimbare (Bennis W., 1969, p.2).

- se axează pe asigurarea sănătoasă a inter- şi intrarelaţiilor, ajutând grupurile să iniţieze şi să gestioneze schimbarea (McLagan P., 1989, p.7).

- este un proces sau o activitate, bazate pe ştiinţele comportamentale care, îşi doresc dezvoltarea organizaţională a cunoştinţelor, experienţelor, productivităţii, satisfacţiei, creşterea veniturilor, dezvoltarea relaţiilor interpersonal dintre indivizi şi grupuri/echipe sau organizaţii, comunităţi, naţiuni, regiuni sau pentru întreaga umanitate (McLean G.D., McLean L.D., 2001, p.322).

- se referă la înnoirea organizaţională, schimbarea culturii organizaţionale, creşterea profitabilităţii, a competitivităţii şi a eficienţei, asigurarea sănătăţii şi a bunăstării angajaţilor şi a organizaţiei, facilitarea învăţării şi dezvoltării, îmbunătăţirea rezultatelor, iniţierea şi gestionarea schimbării, îmbunătăţirea proceselor şi susţinerea adaptării la schimbare (Egan T.M., 2002).

- împreună cu managementul schimbării ajută oamenii din organizaţii să identifice şi să planifice cum să facă faţă schimbării, intenţionate sau neintenţionate, din mediul intern sau extern (Rothwell W.J. et al., 2010). Organizaţiile se schimbă tot timpul, chiar zilnic. Schimbarea care apare în organizaţii este, de cele mai multe ori, neplanificată şi gradual (Burke W.E., 2011, p.1).

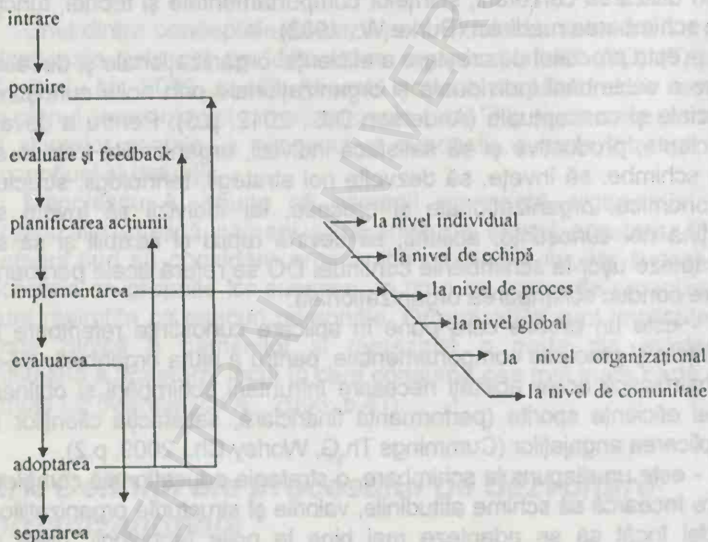


Figura 2.1. Modelul ODP a lui McLean G.N., 2006, p.21.

McLean G.N. a dezvoltat în anul 2006 modelul ODP (organization development process), privind desfăşurarea unui proces de DO, care consta în derularea a opt faze sau componente şi putea fi aplicat la orice nivel.

DO strategică (Patten L.G., 2007):

- este un proces care aduce schimbarea în gândirea organizaţională (p.2),
- permite organizaţiei să devină previzibilă în obţinerea rezultatelor dorite (p.5),
- presupune alinierea a ceea ce îşi doresc cel mai mult stakeholderii cu direcţia organizaţiei şi modalitatea de a ajunge unde şi-au propus (p.7),
- oferă o platformă ce permite organizaţiei să ţină pasul cu mediul aflat în schimbare şi obţinerea rezultatelor durabile (p.27).

Tabel 2.1. Caracteristicile dezvoltării organizaţionale

Nr.	Caracteristicile definitorii ale DO
1	DO pune accentul pe cultură şi pe procesele organizaţionale
2	DO încurajează colaborarea dintre lideri şi membrii organizaţiei în cadrul activităţii de structurare a culturii şi proceselor
3	Grupurile (echipele) de orice fel sunt deosebit de importante pentru îndeplinirea sarcinilor şi sunt ţinte ale DO
4	DO se concentrează asupra laturii sociale şi umane a organizaţiei şi, pe parcursul acestui proces, intervine şi în dimensiunile sociale şi structurale
5	Participarea şi implicarea tuturor nivelurilor organizaţionale în activitatea de rezolvare a problemelor si de adoptare a deciziei este specifică şi caracterizantă pentru DO
6	DO se axează pe schimbarea totală a sistemului (total system change) şi percepe organizaţia drept un sistem social complex
7	Cei care pun în practică DO sunt facilitatori, mediatori, colaboratori şi colegi în cadrul procesului de învăţare cu sistemul-client
8	Scopul suprem al DO este de a abilita sistemul-client să fie capabil să îşi rezolve singur problemele prin transmiterea abilităţilor şi cunoştinţelor necesare procesului de învăţare continuă. DO vede progresul organizaţiei ca pe un proces continuu în contextul unei mediu aflat într-o schimbare constantă
9	DO adoptă o poziţie asupra progresului organizaţiei care pune accentul atât pe dezvoltarea individuală cât şi pe cea a organizaţiei ca întreg. Programele de DO încearcă întotdeauna să creeze situaţii "câştig-câştig" ("win-win" situations).

Sursa - adaptare după French W., Bell, H. C., jr., 1999, p.29.

2.1. Responsabilitatea organizaţiei în dezvoltarea indivizilor

Majoritatea organizaţiilor continuă să adopte stiluri dominate de cerinţele colective, nu neapărat de cele personale ale angajaţilor (Cole G.A., 2000, p. 351). Dat fiind că politica de instruire şi perfecţionare este dirijată în primul rând spre scopurile organizaţiei şi abia în al doilea rând spre ale angajaţilor, va apărea în mod inevitabil o oarecare tensiune între priorităţile colective şi cele personale. Aceste conflicte, care pot apărea în mediile de muncă, pot fi evitate tocmai datorită teoriei învăţării prin identificarea unei modalităţi de rezolvare a acestui conflict primar între cerinţele organizaţiei (care are nevoie de angajaţi bine pregătiţi) şi cele ale angajaţilor (care aspiră la progres personal şi la dezvoltarea carierei).

Organizaţia este răspunzătoare, în primul rând, de crearea şi comunicarea opţiunilor de dezvoltare în interiorul său. Ea trebuie să informeze angajaţii privind posibilele etape (succesiuni de posturi) în carierele lor în cadrul firmei. În general, departamentul de resurse umane este responsabil de comunicarea tuturor modificărilor în structura posturilor, precum şi de verificarea modului în care managerii şi colaboratorii lor percep interrelaţiile dintre diferitele etape ale carierei. În concluzie, organizaţia trebuie să asigure toate condiţiile şi să creeze mediul necesar dezvoltării propriilor angajaţi (Deaconu A. şi col., 2004).

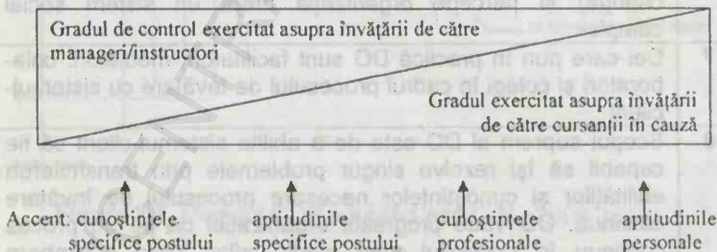


Figura 2.2. Controlul instruirii profesionale

Sursa - Cole G.A., 2000, p. 351.

Super menţiona că organizaţiile trebuie să ofere angajaţilor oportunitatea de a-şi folosi talentul şi să obţină satisfacţie, datorită postului pe care îl deţin. Tot acesta adaugă că organizaţiile care nu încearcă să înţeleagă pe deplin abilităţile personalului nu vor fi mai

capabile să concureze pe viitor cu mixul de abilităţi pe care ar trebui să-l deţină pentru a-şi atinge obiectivele organizaţionale (Yornall J., 2008, p.384). Mayo (1991) definea managementul dezvoltării indivizilor, din punct de vedere organizaţional, ca „proiectarea şi implementarea proceselor organizaţionale, care facilitează planificarea şi gestionarea dezvoltării indivizilor, într-o manieră, care va avantaja ambele părţi, şi nevoile organizaţionale, dar şi preferinţele indivizilor" (Koster M., 2007, p.8). O dezvoltare individuală de tip linear este caracterizată de mişcări orizontale rapide, făcute în ierarhia organizaţiei. Un proces de dezvoltare aparţine în principal indivizilor, dacă acesta este planificat şi gestionat de organizaţie pentru indivizi. Astfel, organizaţia poate deţine controlul planificării dezvoltării şi gestiunii acesteia (Baruch Y., 2004, p. 3). Organizaţiile oferă un program de avansare şi dezvoltare, prin oferirea posturilor vacante angajaţilor din interior, deoarece reprezintă cel mai important factor motivator. Moralul şi atitudinea oamenilor dintr-o companie pot întreţine sau distruge o companie de referinţă (Pell A.R., 2008, p.175).

Pentru organizaţie, planificarea şi gestionarea procesului de dezvoltare are **trei obiective majore** (Radu E. şi col., 2003):

- să ofere o bază pentru gestiunea previzională a personalului;
- să ofere informaţii privind posibilele „etape" ale dezvoltării angajaţilor în cadrul organizaţiei;
- să integreze activităţile de alegere, stabilire, dezvoltare şi dirijare a carierelor individuale în planurile generale ale organizaţiei.

2.2. Metode şi tehnici folosite în cadrul DO

Există câteva metode folosite în cadrul DO şi le vom analiza pe cele mai des întâlnite în cadrul acestui proces (Anderson D.L., 2012, p. 16-17):

- laboratoarele de training şi T-groups,
- acţiunile de cercetare şi feedback,
- practicile manageriale,
- calitatea şi implicarea angajaţilor,
- cultura organizaţională,
- managementul schimbării, schimbarea strategică şi reengineering-ul,
- învăţarea organizaţională,
- team-building-ul sau construirea echipelor

- reengineering-ul
- cercurile calităţii
- eficienţa organizaţională şi angajamentul angajaţilor.

2.2.1. Laboratoarele de training şi T-groups

Laboratorul de training (LT) îşi are rădăcinile în 1946-1947 în Bethel, Maine şi a fost dezvoltat de Benne K., Bradford R. şi Lippitt R. şi profesorul, Ior Kurt L., emigrant german, care a sosit în SUA în 1930, pentru a scăpa de mediul socio-politic existent în ţara sa. Laboratoarele de training reprezintă una din tehnicile tradiţionale de DO, ce se păstrează şi în prezent ca una dintre cele care au rezultate atât în aria dezvoltării personale, cât şi la nivelul grupului de muncă şi la nivel global-organizaţional. Obiectivele principale ale acestei metode erau studiul comportamentului de grup, a problemelor sociale şi a creşterii democraţiei în societate (Anderson D.L., 2012, p. 18).

Alte obiective urmărite (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.256-257):

- creşterea la participanţi a conştientizării şi sensibilizării către reacţiile emoţionale proprii şi ale celor din jur;
- dezvoltarea abilităţii participanţilor de a percepe şi a învăţa din consecinţele propriilor acţiuni, acordând atenţie sentimentelor proprii şi ale celorlalţi;
- stimularea clarificării şi dezvoltării valorilor proprii şi a scopurilor consonante cu abordările ştiinţifice ale problemelor în ceea ce priveşte deciziile şi acţiunile personale şi sociale;
- dezvoltarea unor concept teoretice care vor servi ca instrumente pentru relaţionarea valorilor, scopurilor şi intenţiilor de a acţiune, consistente atât cu interioritatea individului, cât şi cu cerinţele situaţiei;
- reunirea realizărilor eficienţei comportamentului cu mediul de viaţă al participanţilor.

Aşadar, prin atingerea scopurilor amintite se poate ajunge la o sensibilizare mai mare a angajaţilor faţă de viaţa de grup; acest lucru se realizează fără a se omite avantajele individuale ce apar la nivelul intercomunicării şi întrajutorării, cu efecte asupra tonusului individual pozitiv. Procesul se desfăşoară sub forma unor şedinţe de grup cu 12-15 membri şi un facilitator al discuţiilor. Aceste

laboratoare pot fi realizate cu persoane străine sau cu persoane apropiate (rude).

Cea de-a doua categorie este mai rapidă, directă și mai profundă (Baron R., 1983, p.631):

- în condiții normale, indivizii nu sunt prea deschiși și onești unul cu celălalt,
- lipsa de deschidere blochează căile de comunicare,
- aceste relații pot fi încurajate dacă indivizii sunt plasați într-un mediu comunicațional care are drept regulă deschiderea, comunicarea direct.

LT este o tehnică menită să dezvolte într-o manieră deschisă interacțiunea membrilor, pornindu-se de la simplu la complex, de la nestructurat la structurat, de la lipsa de empatie la empatie.

Condiții ale desfășurării LT (Luthhans F., 1985, p.631):

- existența unui diagnostic inițial al situației, pentru identificarea problemelor principale și a ariilor lor de acțiune,
- conducerea de către un trainer sau de membrii efectivi ai grupului, din care pot alege un lider, a unor ședințe nedirective, fără o ordine de zi structurată,
- deschidere, nondefensivitate, manifestarea empatiei și exprimarea propriilor sentimente într-o manieră nonevaluativă,
- dezvoltarea efectivă a relațiilor interpersonal prin comportamente colaborative și stimularea spiritului de echipă; rolul trainer-ului este de încuraja discuțiile libere, existând riscul vulnerabilității persoanelor care se vor autodezvălui și lipsa unui feedback corespunzător,
- exploatarea relevanței experienței în termenii situațiilor și problemelor de la locul de muncă.

2.2.2. Acțiunile de cercetare și feedback

Investigațiile pentru obținerea feedback-ului reprezintă o tehnică ce poate produce, la rândul ei, efecte ameliorative la nivelul interrelațiilor dintre angajații unei organizații prin informațiile cu adevărat valoroase pe care le putem recolta în urma aplicării ei (Pânișoară G., Pânișoară I.-O., 2007, p.260).

De cele mai multe ori *survey feedback* presupune două etape distincte:

Prima etapă:

- este proiectată astfel încât să strângă informaţii privind starea organizaţiei/departamentului,
- este pusă în aplicare prin completarea unor chestionare standard (care analizează următoarele arii de cercetare: leader-ship-ul, climatul organizaţional şi satisfacţia în muncă) sau a unor chestionare special create pentru culegerea informaţiilor despre situaţiile-problemă, aflându-se prin mini-chestionare, interviuri sau focus-group-uri.

A doua etapă presupune:

- livrarea datelor recoltate şi interpretate,
- realizarea cu profesionalism a analizei şi valorificării datelor,
- prezentarea rezultatelor într-o manieră constructivă şi neameninţătoare,
- informarea salariaţilor asupra scopului folosirii metodei (ameliorarea activităţii şi a performanţei organizaţionale).

Survey feedback a fost folosit în numeroase organizaţii, şcoli, spitale, organizaţii guvernamentale sau instituţii militare (Cummings Th.G., Worley Ch.G., 2009, p. 148). Unul din cele mai importante survey feedback a fost realizat de Bowers, care a condus un studiu pe o perioadă de 5 ani în 23 de organizaţii, implicând peste 14000 de angajaţi, cu funcţii de execuţie dar şi de conducere. Studiul compara trei caracteristici ale dezvoltării organizaţionale: procesul de consultare interpersonală, procesul de consultare asupra efectuării sarcinilor şi laboratoarele training.

Concluzia a fost că *survey feedback*:

- este eficient în obţinerea schimbării organizaţionale,
- se bazează pe date obiective,
- are un impact important asupra atitudinilor şi percepţiei muncii,
- este perceput ca o punte de legătură dintre analiza diagnostic a problemelor organizaţionale şi rezolvarea problemelor,
- are influenţă pozitivă asupra absenteismului, productivităţii, luării deciziilor, costurilor şi motivării.

2.2.3. Managementul schimbării, schimbarea strategică şi reengineering

„Un bun jucător de hockey se află acolo unde este şi puck-ul. Un mare jucător de hockey se va afla acolo unde va urma să fie puck-ul"- Gretzky W., jucător canadian de hockey.

Trăim într-o lume aflată în plină schimbare. A stăpâni gestiunea schimbării, reprezintă o abilitate cheie a sec. XXI, a trăi cu schimbarea, reprezintă o abilitate cheie de supravieţuire. Schimbarea proceselor (culturale, sociale, economice, de producţie, de reducere a costurilor) nu este una uşoară, iar succesul întârzie să apară dacă schimbarea nu va avea loc (Luecke R., 2003, p.9). Managerii şi organizaţiile vor fi analizate funcţie de abilităţile pe care le deţin, pentru a gestiona schimbarea (Paton R.A., McCalman J., 2008, p.7).

Schimbarea este primită ca una din puţinele constante ale istoriei (Paton R.A., McCalman J., 2008, p.3).

Trei factori determină esenţa schimbării (Reiss M., 2012, p.3-4):

- omniprezenţa: schimbarea sporadică din ce în ce mai mult a fost înlocuită de schimbarea permanentă,
- complexitatea: dinamism, diversitate, ambiguitate, densitate,
- importanţa: schimbarea este o problemă critică, dar constituie şi o abilitate a top managementului, numită şi meta-competenţă (abilitate dinamică).

Mediul de afaceri şi managerii se confruntă cu un mediu din ce în ce mai dinamic şi mai complex. Mediul de azi este unul foarte fragil; vechile tradiţii, convenţii şi valori sunt în continuu provocate la schimbare. Atunci, cum poate fi gestionată schimbarea într-un mediu atât de dinamic, fără să se piardă controlul sau competenţele sale strategice? Nu există un răspuns uşor de dat sau anumite bune practici, care să răspundă acestor provocări (Paton R.A., McCalman J., 2008, p.7). Managementul şi schimbarea sunt sinonime. Gestiunea schimbării se referă la analiza complexităţii, a evaluării, planificării şi implementării operaţionale, tactice şi strategice a unei activităţi (Reiss M., 2012, p.4).

Oamenii şi structura organizaţiei trebuie să fie pregătite pentru schimbare şi capabile de schimbare. O organizaţie este pregătită pentru schimbare dacă îndeplineşte trei condiţii (Luecke R., 2003, p.18):

1. liderii sunt respectaţi şi eficienţi,
2. oamenii sunt motivaţi,

3. organizaţia nu este puternic ierarhizată, ca oamenii să poată colabora.

Exploatarea eficientă a unei situaţii în schimbare presupune (Paton R.A., McCalman J., 2008, p.4):

- deţinerea de cunoştinţe despre această situaţie,
- înţelegerea interacţiunii variabilelor şi
- impactul potenţial al variabilelor asociate.

Pentru a face faţă schimbării şi pentru a ne pregăti pentru viitor, trebuie să încercăm să previzionăm. Chiar dacă vor fi eşecuri sau imaginea previzionată nu este una clară, trebuie să ştim să le gestionăm eficient şi progresiv, pentru a analiza viitorul, în vederea supravieţuirii organizaţiei. Pentru aceasta, avem nevoie de tehnologie, de oameni, de inovaţie şi de creativitate, dar şi de responsabilitate socială. Se poate spune că o stare de continuă schimbare aproape a devenit o rutină (Luecke R., 2003, p.5). Oamenii care sunt însărcinaţi cu managementul schimbării trebuie să dezvolte o viziune clară a unui viitor îmbunătăţit (Luecke R., 2003, p.36).

În stabilirea unei echipe de analiză, proiectare şi implementare a schimbării se va folosi tehnica TROPICS (Paton R.A., McCalman J., 2008, p. 23)

T - timpul,
R - resurse,
O - obiectivele,
P - percepţia,
I - interesul,
C - controlul,
S - sursa,

care va stabili punctul de pornire şi indicaţiile pentru folosirea unei anumite metodologii, care poate fi urmată. Proiectarea, evaluarea şi implementarea strategiilor ce privesc schimbarea, depind de calitatea echipei de management, de abilitatea de proiectare a organizaţiilor, astfel încât să faciliteze procesul schimbării într-o manieră responsabilă şi progresivă. Orice organizaţie care va ignora schimbarea, va duce la dispariţia sa. Pentru a supravieţui şi a prospera, organizaţiile trebuie să adopte strategii care vor reflecta abilităţile sale de gestionare a multiple scenarii viitoare. Trebuie luate în calcul schimbările şi din mediul intern şi din mediul extern, precum: schimbări tehnologice, schimbări în aşteptările clienţilor, ale concurenţei, a legislaţiei, a comunicării, a valorilor societăţii, a lanţului de distribuţie şi de aprovizionare, etc. (Paton R.A., McCalman J., 2008, p.10). Schimbările interne trebuie realizate ca răspuns la reacţiile externe: noi produse, noi strategii de marketing,

noi responsabilităţi, noi sarcini, noi structuri organizaţionale. Oamenii vor accepta schimbarea atunci când vor şti că aceasta este necesară şi vor accepta explicaţia nevoii de schimbare (Paton R.A., McCalman J., 2008, p.13).

Paşi urmaţi în luarea unei decizii ce priveşte schimbarea (Paton R.A., McCalman J., 2008, p.22):

1. definirea
   a) clarificarea obiectivelor, a naturii schimbării,
   b) culegerea de informaţii,
   c) analiza sistemelor.
2. proiectarea
   d) determinarea soluţiilor ca opţiune,
   e) evaluarea soluţiilor.
3. implementarea
   f) implementarea soluţiilor,
   g) analiză şi monitorizare.

Ca şi managementul calităţii sau managementul performanţei şi managementul schimbării presupune activităţi manageriale, implementarea realizându-se pe diferite termene.

În procesul de **reengineering**, scopul este de trecere de la optimizarea valorii activităţilor specifice (inovare, marketing, recrutare, dezvoltare, achiziţii) la optimizarea proceselor de bază (dezvoltarea produselor, planificarea afacerii, satisfacţia clienţilor) pentru a obţine performanţă.

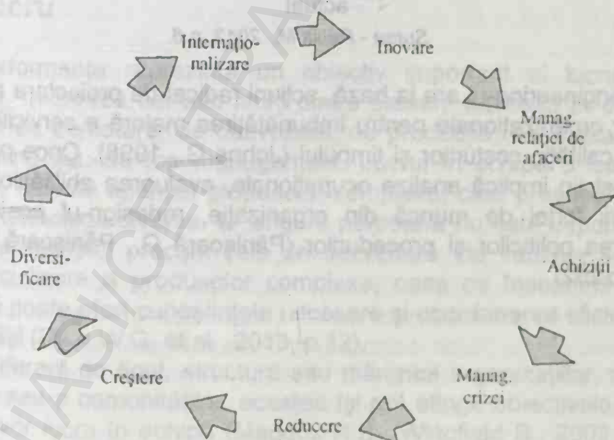


Figura 2.3. Managementul schimbării şi activităţile sale standard

Sursa - Reiss M., 2012, p.5.

În prezent, multe organizaţii se percep ca fiind „organizaţii care învaţă" şi se bazează pe dezvoltarea competenţelor şi pe Knowledge Management, reprezentând un exemplu perfect de management al schimbării (Reiss M., 2012, p.7).

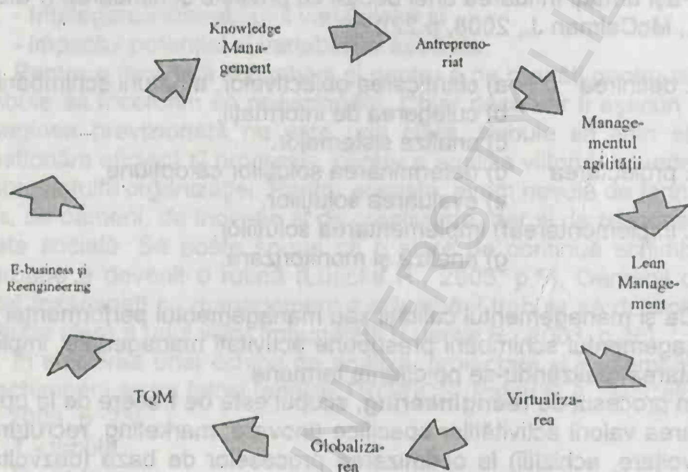


Figura 2.4. Managementul schimbării în schema managementului actual

Sursa - Reiss M., 2012, p.6.

Reengineering-ul are la bază „acţiuni radical de proiectare a proceselor organizaţionale pentru îmbunătăţirea majoră a serviciilor, la nivelul calităţii, costurilor şi timpului (Johns G., 1998). Orice proiect de acest tip implică analize ocupaţionale, evaluarea abilităţilor şi a structurii forţei de muncă din organizaţie, redesign-ul posturilor, revizuirea politicilor şi procedurilor (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.262).

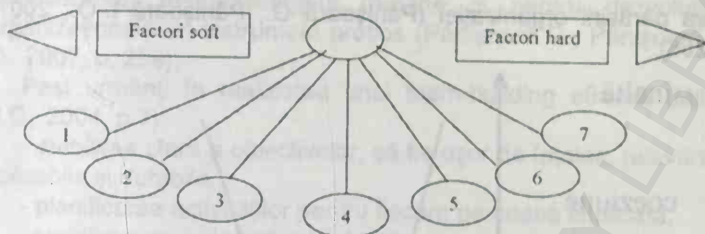


Figura 2.5. Pendulul factorilor de succes

Sursa - Reiss M., 2012, p. 11.

unde: 1. cultura, 2. oamenii, 3. competenţele, 4. procesele, 5. structura, 6. strategia, 7. sistemele.

Reengineering-ul are două direcţii de dezvoltare: reducerea paşilor intermediari, pentru eficientizarea procesului şi consolidarea colaborării între cei implicaţi în proces. Reengineering-ul transformă structura organizaţiei, trecând de la una verticală la una orizontală şi trece de la a acorda o importanţă mai mare factorilor soft, decât factorilor hard, pentru a obţine performanţă (Reiss M., 2012, p.7).

2.2.4. Teambuilding-ul sau construirea echipelor de lucru

Performanţa reprezintă un obiectiv important al lucrului în echipă, deoarece cei mai mulţi dintre oameni lucrează în echipe: echipe de cercetare, de dezvoltare, de producţie, de vânzare, de marketing sau de top management. Lucrul în echipă a luat amploare, datorită apariţiei produselor complexe, care presupun abilităţi şi tehnologii diverse. O singură persoană nu este capabilă de toate activităţile, precum cele de dezvoltare, de vânzare sau de comercializare a produselor complexe, ceea ce înseamnă că o echipă poate oferi cunoştinţele necesare şi coordonarea eficientă a activităţii (Dyer W.G. et al., 2013, p.12).

Indiferent de tipul, structura sau mărimea organizaţiilor, a grupurilor sau a comunităţilor, acestea îşi pot atinge obiectivele, doar dacă, vor lucra în echipă (Maddux R.B., Wingfield B., 2003, p.9). Lucrul în echipă poate fi distractiv, răsplătit dar şi productiv (Miller B.C., 2004, p.4). Dacă angajatul se integrează eficient în echipă, atunci îi va creşte productivitatea, motivaţia şi va scădea probabili-

tatea părăsirii organizaţiei (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p. 258).

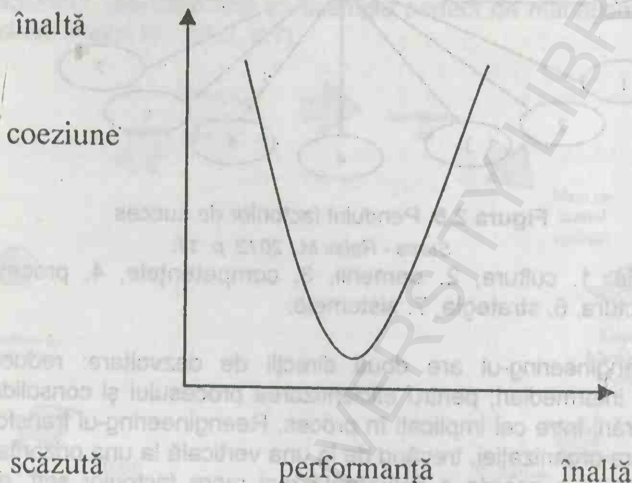


Figura 2.6. Curba în formă de „U" a relaţiei dintre coeziune şi performanţă

Sursa - adaptare după Seashore şi Stodgill din Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007.

Răbdarea este una din calităţile la care trebuie să se apeleze în lucrul în echipă deoarece, odată cu timpul vor apărea şi rezultatele, dar şi învăţarea şi obţinerea de noi cunoştinţe (Miller B.C., 2004, p.4). Dacă nu există obiective şi o motivaţie clară, activitatea de team-building nu va avea succesul dorit, deoarece este implicat deja un consum de bani, timp şi efort.

Construcţia echipelor reprezintă un deziderat al activităţii eficiente. Un „ingredient" necesar unui program de team-building este reprezentat de exerciţiile de „spargere a gheţii", al căror rol este acela de a fluidiza aria de interacţiune a comportamentelor şi de a extinde graniţele acestora în interiorul colectivelor de lucru. Team-building-ul începe să fie văzut, din ce în ce mai mult, mai degrabă ca o filosofie dezvoltată în interiorul managementului resurselor umane şi un ansamblu metodologic dinamic şi flexibil, la baza acestora rămânând legătura dintre coeziunea grupului şi asigurarea performanţei. Coeziunea influenţează performanţa, iar acumularea performanţei influenţează coeziunea. Din aceste

considerente, team-building-ul rămâne şi pentru dezvoltarea organizațională un instrument prețios (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p. 259).

Paşi urmăriți în realizarea unui team-building eficient (Miller B.C., 2004, p.7):

- stabilirea clară a obiectivelor, să fie uşor de înțeles, relevante, aplicabile şi durabile,
- planificarea activităților pentru fiecare persoană implicată,
- stabilirea unei atmosfere detaşate de lucru,
- comunicare eficientă,
- explicații date fiecărui membru din echipă cu ceea ce are de făcut,
- explicarea paşilor ce urmează a fi făcuți,
- explicarea regulilor ce trebuie urmate, timpul şi bugetul alocat,
- verificarea membrilor echipei, dacă s-a înțeles ce s-a explicat,
- explicarea criteriilor care duc la desemnarea unui câştigător,
- desfăşurarea în sine a activității,
- încurajarea şi susținerea membrilor echipei,
- disponibilitatea liderului pentru problemele apărute,
- monitorizare şi control realizate în linişte.

Cei 4 C folosiți în obținerea performanțelor echipelor de lucru

Pentru ca o echipă să aibă performanță, s-a ajuns la concluzia că cei 4 C trebuie să fie gestionați astfel încât să atingă obiectivele propuse (Dyer W.G. et al., 2013, p.13):

1. contextual echipei,
2. conținutul echipei,
3. competențele deținute de echipă,
4. coordonare şi schimbare.

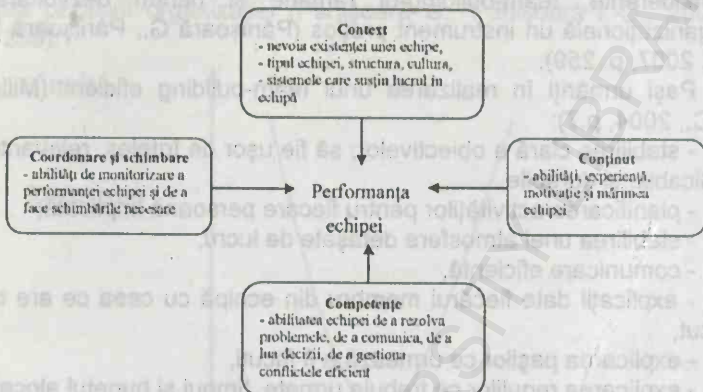


Figura 2.7. Cei 4 C ai performanţei echipei
Sursa Dyer W.G. et al., 2013, p.14.

lucru în echipă scăzut lucru în echipă moderat lucru în echipă moderat

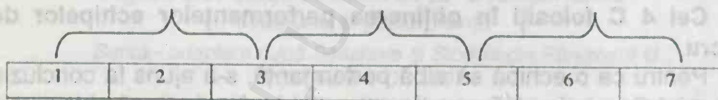


Figura 2.7. Continuumul lucrului în echipă
Sursa Dyer W.G. et al., 2013, p.26.

Caracteristicile pe care trebuie să le deţină un lider de echipă (Dyer W.G. et al., 2013, p.38):
- abilităţi tehnice, cunoştinţe, experienţă,
- grad de motivare ridicat,
- abilităţi interpersonale şi de comunicare eficiente,
- abilităţi de gestiune a conflictelor,
- abilităţi de adaptare la situaţii noi,
- iniţiativă,
- ajutor acordat echipei pentru atingerea obiectivelor.

2.2.5. Cercurile de calitate

Această metodă se foloseşte cu predilecţie pentru sporirea eficienţei organizaţionale, atrăgând, în mod implicit, o dezvoltare a acesteia; un alt aspect ce se cuvine remarcat este acela că, prin maniera de desfăşurare, cercurile calităţii au efecte pozitive şi asupra climatului. Cercurile de calitate cuprind acele persoane care, prin voluntariat, se adună pentru rezolvarea problemelor apărute (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p. 263). Metoda a fost dezvoltată de Ishikawa, în 1960 şi a demonstrat că problemele pot fi rezolvate mai uşor de oamenii aflaţi în funcţii de execuţie, fiind în contact direct cu acestea.

Problemele se pot subdiviza în următoarele categorii:

- probleme de categoria A - care presupun implicare minimă din partea altor departamente,
- probleme de categoria B - implicarea altor departamente este necesară,
- probleme de categoria C - suport, sancţiuni şi implicare din partea managementului sunt cerute pentru implementarea soluţiei.

Avantaje oferite de cercurile de calitate:

- oportunităţi de dezvoltare şi training, implicarea angajaţilor, schimbări efectuate de angajaţi, oameni mai aproape de probleme, sinergie (Berk J., Berk S., 2000, p.71),
- creşterea productivităţii, spirit al democraţiei, discuţii libere cu top managementul, creşterea moralului şi al nivelului de satisfacţie al angajaţilor (Raoprasert T., Islam S.M.N., 2010, p. 13),
- îmbunătăţirea stilului de lucru, a rezolvării unor probleme, a lucrului în echipă şi sporirea încrederii în forţele personale şi ale echipei, reducerea consumurilor, diminuarea numărului de erori, ameliorarea fluxului productive, identificarea unor resurse subfolosite sau nefolosite (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p. 263).

Dezavantaje ale cercurilor de calitate (Berk J., Berk S., 2000, p. 71):

- lipsa autosusţinerii,
- lipsa concentrării,
- costuri cu training-ul,
- lipsa experienţei în domeniul tehnic,
- diverse probleme apărute în domeniul muncii.

Chiar dacă au fost aduse şi implementate şi în Europa, America de Sud, Australia, Asia, India sau Africa, acestea nu au avut performanţa celor implementate în Japonia.

Cercurile de calitate ar trebui să îndeplinească următoarele condiţii pentru a avea performanţa dorită (Berk J., Berk S., 2000, p. 33-34, Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p. 263, Raoprasert T., Islam S.M.N., 2010, p.12):

1. să fie formate doar din voluntari,
2. membrii să aparţină diferitelor domenii,
3. înregistrarea celor ce participă în program şi coordonarea lor,
4. programe de conştientizare a metodei cu toţi angajaţii organizaţiei,
5. problemele apărute să fie alese de membrii echipei, nu impusă de management,
6. managementul ar trebui să susţină cercurile de calitate, chiar dacă problemele ar părea simple sau costisitoare; eficienţa cercurilor de calitate presupune şi susţinere şi implicare din partea managementului de top.
7. echipa trebuie dezvoltată prin training,
8. liderul cercului de calitate şi structura sa internă ar trebui stabilită de echipă,
9. managementul de top ar trebui să ofere un manager de mijloc ca membru pentru susţinerea cercurilor de calitate,
10. analiza stării actuale să se facă pe baza unui chestionar.

Baron R. (1983, p.558) dezvoltă următoarea succesiune de faze în ceea ce priveşte folosirea metodei:

- în grupurile de discuţii se identifică problemele-cheie, care interferează cu eficienţa sau calitatea,
- se realizează o analiză atentă a acestora şi se încearcă identificarea de soluţii specific,
- recomandările se transmit către echipa managerial, spre analiză,
- în ipostaza acceptării, soluţiile sunt implementate; dacă nu, se transmit grupului obiecţiile conform cărora soluţiile nu pot fi implementate,
- în cazul implementării soluţiilor, se analizează succesul soluţiilor implementate.

Controlul cercurilor de calitate (Raoprasert T., Islam S.M.N., 2010, p.12):

- este o abordare care foloseşte abilităţi, cunoştinţe şi potenţialul angajaţilor pentru rezolvarea problemelor,

- este o activitate a unui mic grup, în care voluntarii se întâlnesc regulat pentru a împărtăşi idei şi a rezolva probleme.

După aceste întâlniri, oamenii devin mai interesaţi de posturile lor şi mai fideli organizaţiei.

3

Dezvoltarea şi formarea capitalului uman prin training

„Cei care ajută alte persoane să se dezvolte, de fapt, se vor dezvolta ei înşişi" - Johns H., 2012, p.16.

3.1. Conţinutul şi rolul formării

Formarea profesională este un proces prin care oamenii sunt ajutaţi să înveţe o deprindere (manuală sau intelectuală) sau o metodă. Instruirea este un tip de formare profesională, dar există şi altele. Dezvoltarea profesională pune accentul pe evoluţia în bine a individului şi se referă la dobândirea unei foarte variate palete de aptitudini intelectuale, prin activităţi şi experienţe planificate (Martin M., Jackson T., 2008, p.199). Schimbarea este permanentă. Angajaţii sunt afectaţi de schimbare şi ei trebuie să se adapteze, să înveţe deprinderi noi, să facă faţă altor tipuri de presiuni, să acumuleze noi cunoştinţe şi să-şi edifice relaţii noi (Martin M., Jackson T., 2008, p.203).

Training-ul este descris ca fiind un proces sitematic de dobândire a unor noi cunoştinţe, abilităţi şi atitudini necesare îndeplinirii mai eficiente a atribuţiilor unui anumit post, prezent sau viitor (Păuş V.A., 2006, p.229). Training-ul reprezintă un mijloc de a implementa schimbarea în organizaţii, cerinţă necesară atingerii obiectivelor (Brown S.M., Sneider C.J., 1998). Orice organizaţie dispune de un patrimoniu de talente, cunoştinţe şi experienţe pe care trebuie să le gestioneze. Ea trebuie să mărească acest patrimoniu şi să-i asigure perenitatea prin intermediul formării şi prin punerea în aplicare a unui sistem de transmitere sistematică a cunoştinţelor şi a experienţei dobândite (politica în domeniul formării). Întreprinderea modernă

poate fi definită ca un ansamblu de cunoştinţe, de proceduri şi de experienţe, în acest context, transmiterea culturii de întreprindere este o sarcină prioritară a supravieţuirii (Deaconu A. şi col., 2004) .

Este bine să facem diferenţa între:

- elementele care pot fi dobândite aproape instantaneu (capital, brevete, maşini) şi

- elementele care presupun o perioadă îndelungată de maturizare pentru a se adăuga la patrimoniul unei întreprinderi (experienţă, reţele informaţionale, cunoştinţe tehnice şi comerciale, metode specifice etc).

Or, *formarea personalului* are tocmai scopul de a alimenta şi de a asigura transmiterea acestui patrimoniu, element esenţial al valorii unei întreprinderi moderne.

Organizaţiile care investesc în activitatea de training ajută la obţinerea avantajului competitiv susţinut. Activitatea de training poate facilita atingerea obiectivelor şi îmbunătăţirea strategiei prin creşterea eficienţei şi îmbunătăţirea procesului de recrutare şi menţinere a angajaţilor performanţi. Obţinerea de noi cunoştinţe, atitudini, comportamente, abilităţi noi prin activitatea de training duce la obţinere performanţelor. Prin alinierea activităţii de training la strategia generală a firmei, training-ul devine o activitate strategică (Saks A.M., Haccoun R.R., 2010). Avantajele activităţii de training: angajaţii pot lucra mai eficient, mai rapid, mai mult, cu mai puţine erori, nu mai au nevoie de supraveghere, au atitudine pozitivă, oferă calitate mai crescută produselor/serviciilor. Formarea angajaţilor este deci o problemă căreia trebuie să-i facă faţă fiecare organizaţie. Cantitatea şi calitatea ei variază însă enorm de la o organizaţie la alta.

În general necesitatea de training înseamnă carenţe ale angajaţilor în performanţele lor, dar, poate apărea din diverse motive:

- introducerea de noi tehnologii,
- schimbări legislative,
- introducerea a noi produse/servicii,
- reorganizare, fuziune, lichidare,
- fluctuaţie de personal,
- productivitate scaduta,
- scăderea moralului angajaţilor,
- nevoia de a rămâne competitiv.

Analiza necesităţilor de training se concentreză pe diferenţa dintre ceea ce angajaţii ştiu şi pot să relizeze şi ceea ce ar trebui şi sunt capabili să realizeze.

Factorii care influenţează cantitatea şi calitatea activităţilor de formare sunt:

- amploarea schimbărilor din mediul exterior (schimbările tehnologice, noile prevederi legislative etc.);
- schimbările pe plan intern (noi procese de activitate, noi pieţe etc.);
- existenţa aptitudinilor şi calificărilor corespunzătoare în rândul forţei de muncă disponibile;
- gradul de adaptabilitate al forţei de muncă;
- măsura în care organizaţia sprijină ideea dezvoltării carierei pe plan intern;
- gradul de angajament al conducerii faţă de ideea că instruirea reprezintă un element esenţial pentru succesul economic;
- măsura în care conducerea consideră instruirea ca factor de motivare în muncă;
- cunoştinţele şi aptitudinile celor care răspund de efectuarea instruirii.

Multe organizaţii îşi îndeplinesc cerinţele de formare într-o manieră "pompieristică" şi cam la întâmplare. Prin urmare, formarea profesională are un caracter mai mult sau mai puţin neplanificat şi nesistematic. Alte organizaţii încep prin a-şi stabili cerinţele de formare, continuă apoi cu proiectarea activităţilor de formare într-un mod raţional, iar în final efectuează şi o evaluare a rezultatelor obţinute. Aceste organizaţii adoptă o metodologie sistematică de formare a angajaţilor lor. În cele ce urmează vom clarifica ce se înţelege prin "formare sistematică" şi cum abordează organizaţiile această problemă.

Pentru înţelegerea importanţei şi conţinutului procesului de formare care se desfăşoară în organizaţii este necesar mai întâi să se clarifice termenii care se folosesc în vorbirea curentă (Cole G.A., 2000, p. 362):

- Prin *educaţie* se înţelege orice activitate de învăţare pe termen lung, având ca scop instruirea oamenilor pentru a îndeplini diverse roluri în societate: rolul de cetăţeni, de lucrători şi de membri ai grupurilor familiale. Centrul de atenţie al *educaţiei* îl constituie în primul rând individul şi necesităţile sale, şi abia în al doilea rând necessitatile comunităţii ca întreg, adică nevoile societăţii.

- Prin *instruire* se înţelege orice activitate destinată dobândirii de cunoştinţe şi aptitudini specifice exercitării unei meserii sau realizării unei operaţiuni. În centrul de atenţie al instruirii se află postul sau sarcina profesională. Câteva exemple de necesităţi de

instruire: nevoia de a asigura eficienţa şi siguranţa în operare a anumitor maşini sau aparate; nevoia de a avea la dispoziţie o forţă de muncă eficientă; nevoia de a avea o conducere competentă a organizaţiei.

- Prin *perfecţionare* se înţelege orice activitate de învăţare dirijată mai degrabă spre nevoi viitoare decât imediate şi care se ocupă mai mult de progresul în carieră decât de performanţa curentă. În centrul de atenţie al perfecţionării se află, de obicei, în primul rând cerinţele viitoare de forţă de muncă ale organizaţiei, şi abia în al doilea rând cerinţele de progres ale indivizilor în mediul profesional. Ca exemple de cerinţe/nevoi de perfecţionare am putea enumera: nevoia managerilor de a putea utilizza facilităţile asigurate de calculatoare în desfăşurarea activităţii, nevoia de înlocuire a cadrelor cu vechime în muncă aflate în pragul pensiei cu potenţiali candidaţi din sânul organizaţiei, precum şi nevoia de a-i pregăti pe angajaţi să accepte schimbarea.

Fiecare dintre aceste tipuri distincte de activităţi de învăţare presupune, în diverse grade, dobândirea de cunoştinţe, capacitatea de înţelegere, aptitudini şi atitudini. În general, ne bazăm pe şcoală, colegiu şi universitate pentru asigurarea celei mai mari părţi a activităţilor "educaţionale" desfăşurate în societatea noastră. Ne bazăm pe organizaţii care, în parteneriat cu elementele vocaţionale ale sistemului nostru de învăţământ (colegiile tehnice şi noile forme de învăţământ universitar), asigură cea mai mare parte a "instruirii profesionale" desfăşurate în societate. Ne bazăm pe organizaţiile existente pentru crearea oportunităţilor de "dezvoltare" necesare în vederea pregătirii angajaţilor pentru rolurile viitoare.

3.2. Proiectarea programului de instruire

Orice studiu sistematic de analiză a necesităţilor de instruire trebuie să se încheie cu redactarea propunerilor de activitate corespunzătoare sub forma unui plan de acţiune care să indice tipul de instruire propus, persoana recomandată pentru conducerea programului de instruire, graficul de timp, localizarea şi costurile aferente. Planul de instruire este documentul prin care se enunţă sistematizat dezidaratele în materie de instruire şi mijloacele prin care se intenţionează realizarea şi evaluarea acestora (Cole G.A. 2000., p. 379-380).

Tabel 3.1. Modelul lui Danielson (1996)

Elemente	Nivel al performanţei			
	Nesatisfăcător	De bază	Competent	Remarcabil
Valoarea	Obiectivele includ la un nivel scăzut aşteptările cursanţilor, nu reflectă importanţa învăţării	Obiectivele echilibrează la nivel moderat nivelul aşteptărilor cursanţilor şi importanţa învăţării	Obiectivele sunt valorizate prin cuprinderea nivelului de aşteptare al cursanţilor şi a importanţei învăţării	Trainer-ul articluează într-un mod clar modul cum obiectivele conduc aşteptările cursanţilor spre dezvoltarea importanţei perfecţionării
Potrivirea la diverse categorii de cursanţi	Obiectivele alese nu se potrivesc colectivului care participă la training-ul respectiv	Cele mai multe dintre obiective sunt adecvate pentru cei mai mulţi dintre cursanţii cuprinşi în stagiu	Toate obiectivele sunt adecvate pentru cei mai mulţi cursanţi dintre cei cuprinşi în activităţile de training	Obiectivele urmăresc nevoile de învăţare variate ale grupurilor de cursanţi

Sursa - Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.101-102.

Aceste schimbări pot defini acumularea unei informaţii noi, modificări la nivelul atitudinilor sau comprtamentului angajaţilor. Conceperea unui proiect educaţional şi stabilirea obiectivelor în relaţie cu diferitele dimensiuni ale învăţării, sunt descrise în tabelul de mai sus. Orice abordare sitematică a instruirii şi perfecţionării urmează, în general, o succesiune logică de activităţi, începând cu stabilirea unei politici de principiu şi a resurselor necesare pentru susţinerea ei, urmată de o evaluare a necesităţilor de instruire pentru care se asigură programul corespunzător, şi terminând cu o formă sau alta de evaluare şi feedback.

Avantajele oferite organizaţiei

- având o forţă de muncă bine pregătită, organizaţia va furniza bunuri sau servicii de calitate mai înaltă, în condiţii de cost mai eficiente,
- menţinerea unei game suficiente şi adecvate de aptitudini în rândul angajaţilor,
- dezvoltarea cunoştinţelor şi aptitudinilor în rândul angajaţilor,
- creşterea gradului de performanţă profesională,
- creşterea gradului de motivaţie a angajaţilor,
- amplificarea gamei de aptitudini ale angajaţilor,
- creşterea valorii fiecărui angajat pe piaţa muncii,
- îmbunătăţirea perspectivelor de promovare pe plan intern (Cole G.A., 2000, p.364).

Dezantajele implementării unor programe de instruire

Ca dezavantaje ale programelor de instruire la locul de muncă putem menţiona că prin greşelile apărute se pot pierde frecvent materiale, timp şi echipamente. Pentru diminuarea acestor neajunsuri Pânişoară G., Pânişoară I.-O. (2007, p.105) propun următorul model de desfăşurare.

Tabel 3.2. Etapele unui program de instruire

Etapele programului de instruire
Etapa premergătoare -stabilirea obiectivelor pentru atingerea eficienţei dorite -asigurarea echipamentelor necesare de lucru şi amenajarea propice a locului de muncă.
Etapa 1- pregătirea -identificarea gradului de stăpânire de către cursant a deprinderilor necesare activităţii respective -trezirea interesului şi dorinţei cursantului de a învăţa
Etapa 2 - asimilarea cunoştinţelor şi a operaţiunilor practice -cursantul este informat teoretic în legătură cu operaţiile ce trebuie efectuate -cursantul este motivat în a adresa întrebări în vederea clarificării nelămuririlor şi înţelegerii de ansamblu a informaţiilor ce trebuie asimilate Trainer-ul trebuie să ofere timp suficient pentru această etapă, astfel încât să permită învăţarea în ritm propriu -se repetă insistent, până începe să se formeze deprinderea -trainer-ul se asigură că angajatul a înţeles fiecare operaţie înainte de

a prezenta următoarea informaţie, precum şi că deprinderile dezvoltate de către cursant sunt corecte şi de profunzime -la finalul instruirii se asigură retenţia (fixarea) cunoştinţelor prin reprezentarea proceseluiîn integralitatea sa ca sumă de operaţii
Etapa 3 - verificarea performanţelor -se testează modul de însuşire a sarcinilor (la nivel teoretic) -se adresează întrebări despre ce trebuie făcut, cum, când, unde, de ce; au loc discuţii care să motiveze angajatul să-şi exprime opinia în legătură cu posibilele neclarităţi -la nivel practic se observă performanţa, se corectează erorile, amintindu-se din nou mesajul teoretic -se continuă această etapă, până la însuşirea efectivă a cunoştinţelor şi deprinderilor
Etapa 4 - sesiune de evaluare (follow-up) -se verifică dacă sunt respectate instrucţiunile -se stabilesc posibilele ameliorări ale programului de pregătire

Sursa - adaptare după Milkovich G.T., Boudreau J.W., 1991, p.422.

• Cei care urmează procesul de formare pot fi grupaţi în trei categorii, în raport cu intensitatea relaţiilor lor cu producţia: lucrători direct productivi; maiştri; manageri şi funcţionari. Operaţiile de formare pot viza: tehnici productive, tehnici de gestiune, metode de management şi relaţii umane. Dimensiunea grupului şi provenienţa sa, dispersată sau nu, constituie ultimul criteriu reţinut.

Gruparea propusă mai jos reţine trei categorii, care ţin de:
- caracteristicile celor implicaţi în procesul de formare;
- tipul de formare;
- dimensiunea grupului.

Proiectarea programului de instruire constă în analiza (Deaconu A. şi col., 2004; Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.97):

- obiectivelor programului - care descriu tipul de schimbări pe care procesul de instruire organizaţională le urmăreşte.

- conţinutului instruirii - trebuie să se definească pe o axă a importanţei şi utilităţii. Datorită schimbărilor informaţionale şi mutaţiilor la nivelul profesiilor, pregătirea trebuie să fie continuă, pentru a face faţă schimbărilor şi trebuie să se ţină cont de faptul că, cursanţii aduc cu ei un bagaj de experienţă proprie, învăţarea depinde de această experienţă anterioară şi de legăturile care apar între ea şi învăţarea prezentă şi satisfacţia rezultată în urma învăţării.

- metodelor şi mijloacelor ce vor fi folosite în demersul practic. În ceea ce priveşte particularităţile specifice procesului de învăţare la adulţi, trebuie să se ţină seama de:

o stimulare şi securitate - învăţarea nu trebuie să motiveze şi să canalizeze efortul cursanţilor, ci trebuie să presupună o anumită securitate care să diminueze efectele inhibitoare, anxietăţile şi blocajele (dacă evaluarea nu este una pozitivă),

o dependenţă şi independenţă - cel care învaţă încearcă nevoi şi trebuinţe opuse, astfel, spre exemplu, pe de o parte vrea să primească sarcini şi să fie ajutat în activităţile pe care le desfăşoară, dar, în acelaşi timp, doreşte să dea sarcini şi să se afirme.

- criteriilor de evaluare a rezultatelor obţinute şi a programului în sine, adresându-ne următoarele întrebări: care sunt principalele elemente evidenţiate de analiza de nevoi?, de ce resurse dispunem?

•Pentru a cunoaşte resursele trebuie să definim **resursele de training**, care sunt privite ca ansamblul capacităţilor umane şi materiale implicate în activitatea de dezvoltare profesională şi personală a cursanţilor.

Cele patru categorii majore de resurse de training sunt:

- resurse umane: trainer, angajaţi-cursanţi, managerii şi colegii acestora, clienţii firmei etc. Resursele umane posedă anumite caracteristici definitorii ca: experienţa, energia, stările emoţionale, stilul şi personalitatea.

- resurse materiale: baza didactico-materială, spaţiul, alte posibilităţi-resursă la nivelul organizaţiei. Aici vom vorbi şi despre timp, ca resursă, datorită importanţei pe care o îmbracă acesta în actualitate, putând fi privit şi ca o resursă separată, iar activităţile referitoare la managementul timpului sunt: asigurarea că proiectul se realizează în timp, programarea folosirii celorlalte resurse, reprogramarea proiectului în funcţie de modificări, previziunea problemelor înainte ca ele să apară sau chiar simularea unor procese.

- resurse financiare provenite din bugetul alocat activităţii de training.

- resurse informaţionale care cuprind nu doar informaţia propriu-zisă (informaţie de training, informaţii despre participanţi, interesele organizaţiei, etc), ci şi suportul acesteia (stări subiective, trăiri emoţionale, autoritate şi putere a trainer-ului, prestigiul acestuia).

3.3. Etapele ciclului de instruire

Etapa 1- Determinarea nevoilor de formare

Necesitatea de instruire se referă la orice neajuns în performanţa efectivă sau potenţială a angajatului, neajuns care poate fi remediat cu ajutorul unei instruiri corespunzătoare (Cole G.A., 2000., p.373). Prin analiza nevoilor de formare se realizează diagnoza necesară organizării formării şi constituie identificarea stării contextului formării în vederea organizării ei. Diagnoza stă la baza elaborării strategiei formatorului (Păuş V.A., 2006, p.233). Cutright M. (2001, p.61-64) spune că într-o acţiune de proiectare a unui program de instruire, trainer-ul trebuie să acţioneze extrem de atent şi creativ pentru a înţelege şi a controla eficient dinamica procesului, conform principiului că viitorul este creaţie, nu predicţie. Organizaţiile care au adoptat o optică sistematică în privinţa instruirii şi perfecţionării profesionale caută de obicei să-şi definească necesităţile de instruire prin proceduri bine determinate.

O astfel de procedură presupune abordarea necesităţilor de instruire din mai multe puncte de vedere (Cole G.A., 2000, p. 373):

1. al organizaţiei,
2. al departamentului sau al funcţiunii structurale,
3. al postului sau al grupului ocupaţioanl,
4. al angajatului.

Perspectiva aleasă depinde de situaţia particulară respectivă. Spre exemplu, dacă schimbările produse în mediul exterior acţionează ca factori de presiune pentru schimbare în interiorul organizaţiei, atunci trebuie adoptată o perspectivă organizaţională. Dacă însă problema constă în îmbunătăţirea competenţelor unei anumite categorii de angajaţi, atunci în centrul atenţiei trebuie să se afle grupul profesional respectiv. De obicei, organizaţiile îşi analizează necesităţile de instruire ca reacţie la deficienţele de activitate pe care le raportează managerii de linie sau pentru a face faţă exigenţelor schimbării.

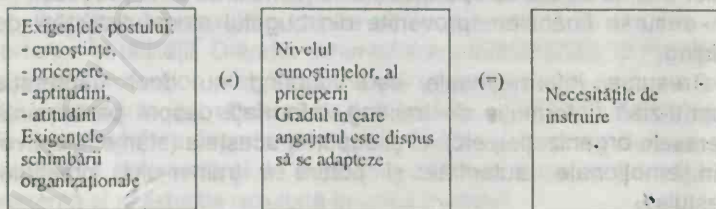


Figura 3.1. Ecuaţia necesităţilor de instruire profesională.
Sursa - Cole G.A., 2000., p. 374.

Diagrama arată că exigenţele postului sunt alcătuite, în proporţii corespunzătoare, din cunoştinţe, pricepere, aptitudini şi atitudini.La aceşti factori dacă se adaugă exigenţele impuse de schimbare se va obţine o imagine a condiţiilor necesare pentru depunerea activităţii în contextul respectiv. Lângă aceste exigenţe se plasează nivelul de cunoştinţe şi de pricepere ale angajatului, precum şi măsura în care este dispus să participe de bunăvoie la schimbare. În cazul în care cele două părţi se potrivesc perfect, nu va exista nici o nevoie de instruire, dar dacă, aşa cum se întâmplă mult mai des, apare o nepotrivire între ceea ce se cere şi ceea ce există, atunci trebuie identificate necesităţile de instruire.

Rolul analizei de nevoi este acela de a stabili priorităţile şi de a lua anumite decizii. Înainte de a începe analiza de nevoi, trebuie să fim atenţi la următoarele considerente (Forester J., 1989):

- să nu avem informaţii incomplete despre problema analizată,
- definirea problemelor să nu fie ambiguă şi insuficientă,
- să avem alternative la rezolvarea problemelor,
- să nu utilizăm informaţii incomplete despre preferinţele şi interesele cursanţilor,
- să luăm în calcul influenţa timpului insuficient, resurselor limitate şi abilităţilor reduse.

• Analiza nevoilor de instruire poate porni (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.86):

- de la organizaţie - se porneşte de la strategia şi obiectivele generale ale acesteia în direcţia oferită de analiza postului şi de la descrierea postului, astfel încât programele de instruire care se vor desfăşura să se refere la aspecte ce necesită ameliorare,
- de la individ - se va realiza analiza atitudinilor, abilităţilor şi cunoştinţelor acestora, pentru a identifica nevoile de formare la un anumit moment dat.

•Analiza necesităţilor de instruire parcurge următoarele etape (Cole G.A., 2000, p.376):

1. etapa pregătitoare - precizarea ariei de acoperire a studiului, aprobarea obiectivelor studiului, aprobarea graficului de derulare, a bugetului de resurse,
2. colectare date - la nivel de organizaţie, de grup, de post şi la nivelul performaţei individuale,
3. interpretarea datelor - tipul necesităţilor de instruire depistate, amploarea acestor necesităţi, alte necesităţi depistate decât cele de instruire,

4. recomandări - programul de instruire propus, resursele necesare, durata, procedurile de evaluare necesare, estimările de cost,

5. planul de acţiune - identificarea persoanelor responsabile şi graficul de derulare în timp.

Există trei situaţii diferite în care trebuie realizată o analiză de nevoi în funcţie de contextul existent, raportându-ne, de data aceasta, la angajaţi, nu la organizaţie.

Tabel 3.3. Analiza situaţională a nevoilor

Subiectul evaluării	Informaţii obţinute
Angajaţii firmei	- descrierea responsabilităţilor, - descrierea abilităţilor şi cunştinţelor, - prefigurarea profilului carierei
Noii angajaţi	- rezultate ale testării la interviavare, - cercetarea instrurii anterioare, - experienţe care descriu capacităţile
Echipe de muncă	- planuri de muncă, - rezultate din muncă

Sursa - Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.87.

Etapa 2 - Stabilirea obiectivelor de instruire

Etapa următoare constă în stabilirea obiectivelor de instruire. În general, obiectivul instruirii este de a dezvolta la oameni cunoaşterea şi înţelegerea, aptitudinile şi competenţa de care au nevoie pentru a-şi îndeplini standardele de performanţă cerute. Obiectivele de instruire, aşadar, trebuie să fie stabilite în termeni comportamentali, specificând ce anume trebuie angajatul să ştie şi să fie capabil să facă drept rezultat al instruirii.

Un obiectiv specific enunţă clar cunoaşterea sau aptitudinea profesională pe care un angajat trebuie s-o aibă şi s-o poată pune în practică la sfârşitul cursului de instruire.

Etapa 3 - Planificarea instruirii

Ţinând cont de natura disciplinei de studiu în care angajatul trebuie să fie instruit, se impune luarea unor decizii privind modul şi locul unde instruirea va fi desfăşurată. Există mai multe opţiuni. Majoritatea demersurilor de instruire se încadrează însă în una din două categorii:

Instruirea pe post, care, aşa cum implică şi termenul, are loc în timp ce angajatul munceşte efectiv. Aceasta poate să cuprindă:

- învăţarea în sistem electronic, utilizându-se Internetul sau intranetul organizaţiei;
- îndrumarea, în care angajatul este călăuzit pas cu pas cum să execute sarcinile de muncă, de exemplu operarea unui utilaj;
- utilizarea manualelor de instrucţiuni.

Instruirea în afara locului de muncă, variantă care poate fi sub forma instruirii externe, ca de exemplu atunci când angajatul sau un mic grup de angajaţi sunt trimişi la un colegiu local sau la un centru de instruire, sau la o instituţie de învăţământ postliceal sau universitar, pentru obţinerea unui certificat sau a unei diplome de calificare profesională. Instruirea în afara locului de muncă poate avea loc şi sub forma instruirii interne, ca de exemplu atunci când angajatul urmează un curs scurt sau execută un proiect de studiu, sub supravegherea unui manager.

Unde să se desfăşoare instruirea?

- Poate fi desfăşurată instruirea în cadrul propriei unităţi de training a organizaţiei, sub conducerea unuia dintre managerii sau specialiştii interni sau a unui trainer extern?
- Este vorba de un subiect care ar fi mai bine gestionat de cineva din exterior, de exemplu un colegiu sau o instituţie privată de instruire?
- Există vreo iniţiativă guvernamentală de instruire care ar putea servi acestui scop?
- Decalajul de competenţă al angajatului ar putea fi eliminat prin îndrumare, instruire pe post sau consiliere?
- În unele situaţii, organizaţia îl poate sponsoriza pe angajat să urmeze un curs care se încheie cu obţinerea unui certificat de calificare.
- Se poate lua decizia ca managerul să-i delege angajatului executarea unui proiect, după care angajatul să fie îndrumat fie de manager, fie de o altă persoană cu calificarea corespunzătoare, în acest mod, prin executarea proiectului, angajatul poate să înveţe suficient de multe lucruri încât să-şi completeze decalajul de competenţă.
- Obiectivele de instruire ar putea fi realizate prin învăţare în sistem electronic, în care angajaţii folosesc Internetul sau intranetul organizaţiei pentru a dobândi cunoştinţele, înţelegerea şi competenţele de care au nevoie.

Avantajele şi dezavantajele tuturor acestor opţiuni trebuie să fie atent cântărite, deoarece instruirea poate să presupună costuri considerabile şi un mare volum de timp şi energie din partea tuturor

celor implicaţi. Chiar dacă mărimea costului rămâne un factor important, răspunsul depinde de natura obiectivelor instruirii. Factorii învăţării trebuie şi ei să fie luaţi în considerare. Ei pot să reprezinte un punct pertinent de pornite în luarea acestei decizii.

Etapa 4 - Implementarea instruirii

Dacă se decide că instruirea externă ar fi cea mai potrivită pentru situaţia organizaţiei, practicianul de RU se va implica în administrarea evenimentului: de exemplu, asigurarea înscrierii angajatului la curs, achitarea taxei de participare şi monitorizarea progreselor înregistrate de angajat.

Dacă se apelează la instruirea pe plan intern, specialistul de RU se va implica în:

- organizarea şi administrarea cursului,
- stabilirea datei, alegerea locului de desfăşurare şi anunţarea în timp util a orei de desfăşurare a cursului,
- aduce la cunoştinţă consultanţilor obiectivele instruirii, după care aceştia elaborează cursul pe care îl desfăşoară la locul dedicat instruirii şi trebuie să se asigure că materia cursului satisface întocmai necesităţile angajaţilor implicaţi,
- a studia cu mare atenţie obiectivele cursului şi cum anume urmează să fie realizate, urmând să se decidă ce ar trebui să conţină cursul,
- mijloacele şi metodele potrivite pentru desfăşurarea cursului: mijloacelor ajutătoare vizuale (PowerPoint, video, retroproiectorul, tabla albă din plastic, flipchartul şi filmele), materialele imprimate, comunicarea verbală. Există situaţii când mijlocul care este folosit este determinat pur şi simplu de resursele disponibile în cadrul departamentului de instruire. Fiecare dintre mijloacele folosite se pretează cel mai bine anumitor tipuri de subiecte predate. În tabelul de mai jos, se pot observa care sunt cele mai frecvent utilizate mijloace de instruire şi scopurile la care se pretează cel mai bine.

Tabel 3.4. Mijloace ajutătoare de tip vizual utilizate frecvent în instruire

Mijloace	Utilizarea
PowerPoint	Tot materialul se pregăteşte pe computer. Softul instalat conţine de obicei instrucţiuni pentru utilizarea lui. Se obişnuieşte ca slide-urile din PowerPoint să fie şi printate pe hârtie şi înmânate cursanţilor, pentru consultare ulte-

	rioară. Cu acest mijloc de instruire se pot folosi culori şi animaţie.
Retroproiector	Se recomandă pentru prezentarea materialului de studiu pe porţiuni, explicând şi discutând tematicile pe rând, în timp ce se parcurge materialul.
Tablă albă şi flipchartul	Sunt ideale pentru rezumarea concluziilor din activităţile pe subgrup şi a răspunsurilor date de cursanţi la întrebările trainer-ului şi a ideilor principale din cadrul unei prezentări verbale.
DVD, înregistrările video şi filmele	Există o gamă infinită de oferte. Unele sunt special create în scopuri de instruire, actorii jucând roluri în studii de caz şi în situaţii de rezolvare a problemelor. Altele sunt filme artistice bine-cunoscute, în care există subiecte legate de conducere şi motivaţie.

Ceva mai devreme s-a făcut aluzie la costul instruirii şi, cu toate că atunci când vorbim despre costuri ne gândim, în general, aproape instinctiv la taxele percepute de colegii, la onorariile consultanţilor externi, la indemnizaţiile de deplasare şi aşa mai departe, trebuie să ţinem cont că şi desfăşurarea unui curs intern poate fi o variantă costisitoare. Eficienţa de cost poate să depindă şi de numărul angajaţilor care urmează la un moment dat cursuri de instruire, dat fiind că multe organizaţii calculează acest cost per angajat.

Aici trebuie să se ajungă la un echilibru: deşi numărul de angajaţi incluşi în instruire trebuie să fie destul de mare ca să justifice costul cursului, el are totodată o influenţă importantă asupra evenimentului de instruire în sine. Dacă sunt prea puţini cursanţi, s-ar putea ca aceştia să nu fie într-o combinaţie adecvată pentru curs sau să nu permită lucrul pe subgrupe. Dacă sunt prea mulţi, sarcina instructorului va fi mai dificilă, pentru că va trebui să răspundă la prea multe întrebări. Un număr prea mare de cursanţi s-ar putea să influenţeze şi decizia privind metodele şi mijloacele de instruire folosite, precum şi privind durata cursului. Dacă, de exemplu, se decide la recurgerea la activităţi pe subgrupe, trebuie calculat volumul de timp care ar trebui alocat fiecărei subgrupe pentru a-şi prezenta concluziile.

Pregătirea temeinică este cheia susţinerii unui curs reuşit şi există mai mulţi factori care trebuie luaţi în considerare:

- analiza locului de desfăşurare şi a stării de funcţionare a instrumentelor şi aparatelor de comunicare, mărimea spaţiului şi modul cum este aranjat, existenţa sălilor de lucru pentru activităţi pe subgrupe, ambianţa să fie propice unei experienţe plăcute şi reuşite pentru cursanţi, să existe aranjamente pentru pauza de masă a cursanţilor.
- crearea structurii cursului (odată ce s-a stabilit durata cursului, trebuie să se decidă cât timp trebuie alocat fiecăruia dintre elementele sale; de asemenea, trebuie creată o succesiune logică prin care urmează să fie predate elementele, prevăzând pauze de timp rezonabile între sesiunile de curs);
- deciderea metodelor şi mijloacelor ce urmează a fi folosite (având în minte obiectivele cursului şi natura materialului care trebuie comunicat, trebuie alese metodele şi mijloacele cele mai potrivite, din punctul de vedere al scopului şi al clarităţii; unele tematici de studiu par să se preteze în mod natural la utilizarea anumitor metode şi mijloace);
- redactarea notiţelor pentru prezentare (este necesar să se stabilească ceea ce urmează să fie spus şi cum va fi comunicată informaţia; fiecare element al cursului va fi parcurs cu atenţie, va fi făcut un plan de prezentare cu notiţe separate pentru fiecare modul; notele de curs vor fi memorate şi vor fi folosite doar ca un fel de plasă de siguranţă);
- punerea la punct a materialelor vizuale ajutătoare (unele instrumente vizuale sunt gata realizate (casetele video şi filmele), altele (foliile transparente de retroproiector şi prezentările în PowerPoint) trebuie făcute de trainer. Flipchartul este un instrument al cărui mare avantaj este că e portabil, este uşor de transportat şi poate fi folosit în spaţii care nu au fost amenajate pentru asemenea situaţii);
- alegerea filmelor (pe role, casete video sau DVD);
- informaţii despre cursanţi.

Înainte de începerea unei sesiuni, un bun trainer se îngrijeşte să citească de mai multe ori notiţele de curs şi să le înveţe atât de bine, încât doar rareori să mai aibă nevoie să le consulte. Pentru a desfăşura bine o sesiune de instruire, trainer-ul trebuie să se pregătească bine în privinţa folosirii instrumentelor vizuale. Înainte de a începe prezentarea subiectului studiat, trebuie creată o atmosferă prietenoasă, dar profesională, care să fie propice învăţării. Se poate începe cu o prezentare a trainer-ului, urmată de prezentarea cursan-

ţilor, care îşi vor trece numele pe cartonaşe şi le vor aşeza în faţă pentru ca să poată comunica cu cei necunoscuţi. În acest stadiu se poate desfăşura o scurtă sesiune interactivă, în care sunt angrenaţi cursanţii, pentru a discuta între ei. Este necesară o introducere pertinentă a subiectului, fără a intra în prea multe detalii, trebuie spus ce anume a fost planificat şi ordinea în care vor fi prezentate subiectele. Discuţia va fi făcută într-un ritm destul de lent la început (dar fără să fie plictisit publicul), ca să existe siguranţa că ideile sunt receptate de cei care ascultă. Limbajul folosit va fi clar şi simplu. E de preferat să se evite termenii specializaţi, cu excepţia cazului când sunt absolut necesari. La încheierea prezentării unei idei sau a unui concept se face o pauză, după care se trece la următoarea idee. Există o limită a volumului de informaţii care pot fi exprimate verbal; materialele bune de susţinere vizuală a informaţiilor verbale sunt absolut esenţiale. Atenţia trebuie să fie pe concepte, nu pe detalii; amănuntele pot fi furnizate pe materialele înmânate cursanţilor la terminarea sesiunii. Dacă pe slide-uri au fost incluse definiţii sau citate, vor fi lăsate proiectate un timp suficient pentru a fi urmărite de cursanţi; dacă nu, vor fi incluse în materialele scrise distribuite. Gestionarea timpului este foarte importantă, pentru a reuşi să se ajungă la finalul sesiunii pentru întrebări. Este recomandabil să se precizeze de la începutul sesiunii regulile de bază privind punerea întrebărilor: dacă sunt puse în orice moment sau la sfârşitul expunerii subiectului. Se mai pot solicita întrebări în puncte intermediare ale cursului, de exemplu atunci când a fost explicat un concept. Există avantaje şi dezavantaje pentru fiecare dintre aceste opţiuni.

Etapa 5 - Evaluarea cursului

Organizarea şi participarea la o sesiune de instruire - eventual un curs cu durata de o zi sau două - ar trebui să se dovedească un eveniment interesant şi incitant atât pentru instructor, cât şi pentru cursanţi. Este un proces interactiv social, în urma căruia participanţii ar trebui să se simtă încrezători că au învăţat cu toţii din experienţa respectivă. În plus, ar trebui să fie eficace şi din punctul de vedere al atingerii obiectivelor instruirii şi ar trebui să aibă şi eficienţă de cost. Instruirea este o investiţie de timp şi de resurse, iar după ce a fost desfăşurată, trebuie să se afle dacă a fost rentabil. Cu alte cuvinte, performanţa oamenilor şi a organizaţiei s-a îmbunătăţit în conformitate cu aşteptările?

Un trainer cu experienţă poate să aprecieze în mare eficacitatea instruirii, pe măsură ce o desfăşoară. Atunci când, de pildă, se

derulează exerciţii şi activităţi în grup, răspunsurile date de cursanţi la întrebări furnizează cel puţin un indiciu. Una dintre cele mai folosite metode constă în a distribui un chestionar imediat după sesiune, în cadrul căruia cursanţilor să li se ceară să răspundă la întrebări despre eficacitatea instructorului lor, despre ce anume au învăţat, cât de relevante sunt pentru munca lor cunoştinţele/aptitudinile pe care le-au învăţat şi aşa mai departe. Există însă alte câteva metode, care sunt mai informative şi mai obiective.

Tabel 3.5. Chestionar legat de analiza performanţei formatorilor din perspectiva cursanţilor

În ce măsură se poate spune că performanţa formatorului se încadrează în caracterizările de mai jos?				
Activitatea	**Complet**	**Parţial**	**Destul de rar**	**Deloc**
Oferă explicaţii clare				
Oferă exemple pertinente				
Utilizează mijloace auxiliare de tip vizual				
Încurajează dialogul etc.				

Sursa - Cole G.A., 2000, p.419.

•Tyson S. şi York A. (1996) afirmă că există două stadii în care se impune evaluarea nevoilor individuale: mai întâi, la terminarea instruirii, pentru a se stabili dacă obiectivele de instruire au fost îndeplinite; în al doilea rând, după ce a trecut o anumită perioadă de timp de la terminarea instruirii, pentru a se evalua efectele produse asupra performanţei de muncă.

• Rezultatele unei evaluări formale a instruirii vor spune care a fost eficacitatea cursului, sub aspectul gradului în care au fost atinse obiectivele de instruire. Învăţarea schimbă comportamentul oamenilor. În acest context, comportamentul care interesează este performanţa angajatului şi, într-adevăr, cel mai grăitor indicator va rămâne întotdeauna ceea ce face omul - adică performanţa. În ultimă instanţă, obiectivele instruirii constau în a le dezvolta oamenilor noi cunoştinţe şi aptitudini, pentru ca ei să poată contribui cu un volum mai mare de performanţă sau la un nivel mai bun.

3.4. Surse de informaţii şi date necesare analizei nevoilor de training

Analizarea şi interpretarea informaţiilor adunate în scopul evaluării necesităţilor de instruire trebuie să abordeze două aspecte principale: mai întâi, standardul de performanţă necesar, iar în al doilea rând, nivelul de performanţă realizat de cei în cauză.

Printre rezultatele care pot indica o necesitate reală de instruire, am putea enumera următoarele tendinţe de evoluţie a situaţiei din companie (Cole G.A., 2000, p. 379):

- rată înaltă a fluctuaţiei în rândurile noilor angajaţi,
- creşterea volumului de pierderi materiale,
- creşterea numărului de rebuturi,
- creşterea numărului de reclamaţii din partea clienţilor,
- neîndeplinirea obiectivelor de activitate impuse,
- creşterea ratei accidentelor de muncă,
- productivitatea scăzută,
- creşterea numărului de întreruperi cauzate de defecţiuni ale maşinilor.

Pentru a determina nevoile de formare se folosesc *informaţii* care provin din surse diferite (Deaconu A. şi col., 2004):

Rezultatele managementului previzional al resurselor umane

În toate cazurile în care există un management previzional al resurselor umane, acesta constituie, în mod evident, un instrument privilegiat de determinare a nevoilor de formare. Să reţinem că formarea este un mijloc de regularizare cu două nivele:

- ea permite ajustarea resurselor interne în raport cu nevoile; aceasta este ipoteza unei *formări de adaptare şi de reconversie.*
- ea permite ajustarea resurselor externe (angajări, mutări în cadrul grupului) în raport cu nevoile; aceasta este ipoteza *unei formări prealabile ocupării postului.*

Anchete informale şi formale.

Anchetele acoperă în acelaşi timp:

- discuţiile informale,
- consultările cu managerii şi executanţii, precum şi
- studiile sistematice ale comportamentului lucrătorilor la toate nivelele ierarhice.

Experienţa dovedeşte că modalitatea cea mai utilizată şi cea mai eficace este dialogul cu managerii, dialog prin care aceştia definesc ceea ce consideră ca fiind nevoile cele mai presante ale

întreprinderii în materie de formare: ei cunosc bine situaţia şi vor fi în măsură să-şi manifeste sprijinul, dacă au contribuit la desemnarea liniilor de acţiune.

Utilizarea indicatorilor statistici de alertă

Anumite date pot confirma existenţa unei indispoziţii în sânul personalului, indispoziţie care nu totdeauna este atribuită doar unei nevoi de formare. În general, orice degradare a condiţiilor de muncă – absolută sau relativă – provoacă efecte asemănătoare. Printre indicatorii semnificativi, reţinem:

- fluctuaţia nivelului de producţie în raport cu evoluţia costurilor;
- nivelul deşeurilor, al rebuturilor;
- numărul de accidente;
- creşterea absenteismului, a întârzierilor;
- numărul reclamaţiilor, al abaterilor disciplinare.

Analiza concomitentă a sarcinilor şi a aptitudinilor salariaţilor.

Descompunerea sarcinilor este de multă vreme considerată ca un ajutor în analiza nevoilor de formare. Această operaţie se face adesea de către o persoană desemnată din interior, pentru că ea cunoaşte nevoile şi legăturile informale din cadrul organizaţiei. Ea poate fi însă incomodată de poziţia pe care o deţine în ierarhia întreprinderii.

Bugetul alocat pentru training este împărţit în:

- cheltuieli fixe - chiria sălilor de curs, salariile angajaţilor permanenţi, costul achiziţiei echipamentelor,
- cheltuieli variabile - cheltuieli cu masa, cazarea, transportul, costul materialelor de curs,
- cheltuieli neprevăzute - costuri implicate de training neprogramat.

Firme precum cele din Canada alocă 1% din cheltuielile cu personalul activităţii de formare, iar Franţa alocă 1,5% din aceste cheltuieli. Rata de participare a crescut în Quebec de la 21% la 33% în perioada 1997-2002, iar în Canada, de la 29% la 35% (Saks A.M., Haccoun R.R., 2010, p.14).

• Sursele de date cele mai folosite pentru analiza necesităţilor de training sunt (Deaconu A. şi col., 2004, Cole G.A., 2000, p. 377, Martin M., Jackson T., 2008, p.210 şi Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007):

- documentele: descrierea postului, fişa postului, fişele de producţie, evaluarea performanţei, raportările de training, statisticile de personal, statisticile de marketing, planul de afaceri al firmei, planurile de succesiune, misiunea şi valorile, cultura formală şi informală,

cadrul normativ de competenţă, ţinte de performanţă, calificările vocaţionale relevante (NQV),

- interviuri cu angajaţii în cauză, cu managerii lor şi cu cadrele de specialitate relevante, cu angajaţii TESA, cu personalul de execuţie, cu clienţii interni şi externi, cu furnizorii, cu intermediarii,
- chestionarele pentru angajaţii în cauză şi pentru managerii lor,
- observaţii făcute de cadre specializate în studiul muncii sau în organizare şi conducere, făcute de managerii angajaţilor în cauză şi cele făcute de instructori sau de alţi specialişti,
- testele: de aptitudini, de cunoştinţe, de performanţă pentru grupele de muncă relevante şi pentru membrii potenţiali ai grupelor de muncă,
- discuţiile colective în cadrul cercurilor de calitate, în sesiuni de brainstorming sau în alte tipuri de colective profesionale,
- instrumentele de analiză - datele din analiza metodelor şi timpilor de lucru, rapoartele de instruire, fişa de evaluare, portofoliile de competenţă ale indivizilor, oportunităţi pentru îmbunătăţiri, procesele verbale din şedinţe, harta micropolitică, analiza SWOT şi analiza STEP, analiza cauzelor şi consecinţelor,
- tehnici - tehnica „fishboning" şi tehnica „copacului cu erori".

3.4.1. Testele

Testarea potenţialului profesional al candidatului se poate realiza în centre de evaluare şi identifică caracteristicile personale şi comportamentale cerute de postul vacant. Această metodă serveşte evaluării potenţialului individului şi vizează a determina în ce măsură aceştia au anumite aptitudini, comportamente sau abilităţi, bazându-se pe observarea acestora în centrele de evaluare, centre care reproduc situaţii posibil reale. Organizaţiile care folosesc aceste tehnici de observare, presupun utilizarea mai multor evaluatori şi trebuie să se asigure că sunt utilizate aceleaşi instrumente de evaluare pentru toţi candidaţii.

Testele de aptitudini – Sunt instrumente psihologice profesionale, ce pot fi utilizate într-o multitudine de scopuri şi contexte (educaţie în şcoli, dezvoltare şi selecţie în organizaţii, consiliere vocaţională). Aceste teste măsoară atât potenţialul unei persoane de executare a unor sarcini, cât şi deprinderile practice pentru executarea unor activităţi. Fac parte din categoria testelor înalt formalizate, sunt construite, etalonate, cotate şi interpretate conform legilor şi regulilor

în vigoare (www.consultanta-psihologica.com/teste-de-aptitudini). Vizează cunoaşterea gradului abilităţii psihice şi intelectuale ale unui candidat. Scopul este de a măsura dacă un candidat are capacitatea şi talentul cerute de postul vacant. Un candidat se poate testa prin administrarea diferitelor teste funcţie de exigenţele postului: teste intelectuale (rapiditatea percepţiei şi înţelegerii), mecanice (cunoaşterea echipamentelor cu care va lucra) şi psihomotorii (coordonarea mişcării, forţa picioarelor).

Testele de aptitudini pot fi grupate în teste pentru:

- aptitudini intelectuale şi de concentrare – utilizate în cazul angajării unor persoane tinere cu puţine calificări academice şi fără experienţă, precum şi în cazul unor funcţii de conducere,
- aptitudini psihomotorii sau de dexteritate – necesare pentru activităţi manuale,
- aptitudini tehnice speciale,
- de raţionament,
- logico-secvenţială,
- de atenţie,
- de reprezentare spaţială,
- de asociere şi clasificare,
- de analogie,

• ***Testele de cunoştinţe*** - vizează măsurarea culturii generale ale unei persoane sau profunzimea cunoştinţelor deţinute. Cunoştinţele generale sunt necesare posturilor de cadre, iar cele specifice pentru posturi precum cele de electricieni. Deseori sunt folosite pentru realizarea selecţiei atunci când numărul celor recrutaţi este mare şi informaţiile conţinute în CV nu sunt suficiente pentru departajare. Ele sunt preferate deoarece evidenţiază nivelul cunoştinţelor acumulate de candidat şi sunt direct relevante pentru cerinţele postului, dar nu sunt aplicabile în orice situaţie.

• ***Testele de performanţă*** - numite şi "probe practice" care solicită candidatului să ducă la bun sfârşit o activitate (motorie sau verbală) în condiţiile unui examen. Scopul urmărit este evaluarea performanţelor candidatului referitoare la sarcinile reprezentative activităţilor prescrise postului. Testele motorii presupun activităţi fizice, de manipulare a unor mecanisme iar cele verbale sunt orientate spre limbajul folosit sau spre calităţile de vânzare a unui produs, de editare a unui document (Fisher R.J. et al., 1996).

Testele de performanţă pentru manageri se pot realiza în centre de evaluare, având ca scop obţinerea unui set de rezultate, utilizând diferite instrumente ale anumitor dimensiuni ale postului, precum:

- comunicarea, respectiv utilizarea eficientă a exprimării în relaţiile cu persoane sau grupuri de persoane;

- planificarea şi organizarea, stabilirea direcţiilor de acţiune, a termenelor de realizare, a resurselor necesare atingerii obiectivelor propuse;

- delegarea;

- controlul (stabilirea procedurilor de evaluare a sarcinilor);

- leadership-ul (utilizarea stilurilor potrivite în relaţie cu subordonaţii, colegii, superiorii, terţe persoane) în vederea îndeplinirii sarcinilor de muncă;

- adoptarea deciziilor.

De obicei, persoana care evaluează activitatea acestor centre este un manager din cadrul organizaţiei, situat pe un nivel ierarhic superior celui pe care se afla postul vacant (Chivu I. şi col., 2001).

3.4.2. Harta micropolitică

Un prim aspect este legat de necesitatea obţinerii unui suport semnificativ pentru programele de training propuse (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p. 90). Pentru aceasta, este necesară dezvoltarea unei analize în rândul viitorilor cursanţi, dar şi al altor persoane aflate în diferite tipuri de relaţionare cu aceştia. O astfel de analiză este harta micropolitică propusă de către Aspinwall. În esenţă, trainer-ul identifică poziţia referitoare la instruirea acestor persoane, utilizând indicatori ca puterea/influenţa şi interesul/suportul. Folosind o astfel de matrice, trainer-ul va nota în fiecare dintre cele patru dpreptunghiuri numele persoanelor care, după discuţiile avute, se încadrează într-o categorie sau alta. Ulterior, el va trebui să identifice strategii, astfel încât să încerce să translateze majoritatea numelor în ariile cu interes/suport ridicat pentru programele de instruire.

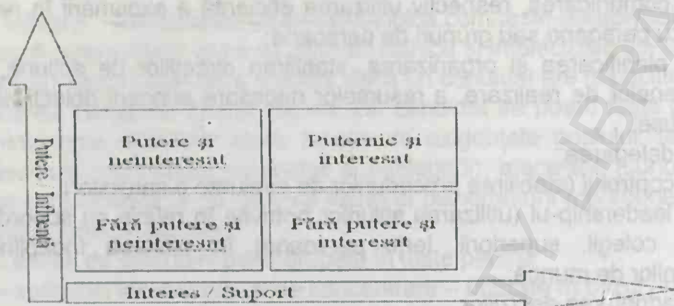


Figura 3.2. Harta micropolitică

Sursa - adaptare după Garett, în Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p. 90.

3.4.3. Analiza SWOT

În 1957 Selznick Ph., a fost primul care leagă factorii organizaţionali de parametri mediului şi arată dependenţa dintre ei. Prima idee de potrivire a factorilor interni şi externi a fost transformată, în 1960, într-o metodă numită analiza SWOT. Matricea SWOT oferă o schemă-cadru care verifică contextul strategic şi analizează factorii de mediu. Astăzi, majoritatea organizaţiilor foloseşte planificarea strategică dar, pentru a-şi atinge obiectivele, organizaţia trebuie să analizeze situaţia sa actuală. Matricea SWOT este un instrument care ajută în această analiză.

Abrevierea SWOT vine de la:

Analiza internă	S - Strength,
	W - Weaknesses,
Analiza externă	O - Opportunities,
	T - Threats

şi presupune că organizaţia trebuie să-şi alinieze activităţile interne cu realitatea externă, pentru a avea succes. Această analiză ajută organizaţia să se concentreze pe punctele forte şi să minimizeze punctele slabe şi să folosească la maxim oportunităţile disponibile (Pahl N., Richter A., 2009, p.4). Analiza SWOT poate ajuta organizaţia, privind în trecut şi gândindu-se la soluţiile posibile la potenţialele probleme (Kime L.F., 2008, p.2).

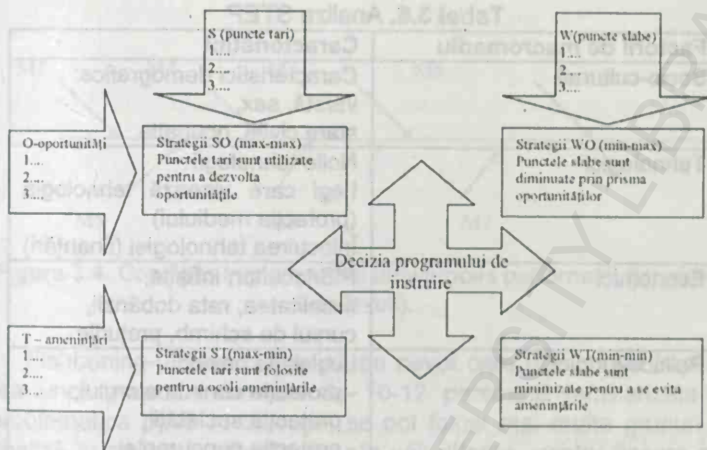


Figura 3.3. Matricea SWOT
Sursa - Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p. 91.

Trainer-ul este pus, astfel, într-o primă ipostază: aceea de a diagnostica aceste patru axe, urmând apoi, într-o a doua etapă, să efectueze o combinaţie a lor în vederea evidenţierii strategiilor de acţiune. Etapa finală constă în structurarea acestor strategii într-un demers coerent, specificat de decizia programului de instruire, determinat de coordonatele unui plan de acţiune practică (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p. 91).

Angajarea acelor candidaţi care deţin abilităţile dorite de organizaţie reprezintă o cale de a combate punctele slabe ale unei organizaţii (Kime L.F., 2008, p.2).

3.4.4. Analiza STEP

Este o analiză utilizată, în special, pentru a analiza factorii care pot influenţa deciziile, strategiile şi obiectivele stabilite atât pe termen lung, cât şi pe termen scurt.

Tabel 3.6. Analiza STEP

Factorii de macromediu	Caracteristici
Socio-culturali	Caracteristici demografice: vârstă, sex, stare civilă, ocupaţie
Tehnologici	Noile tehnologii Legi care vizează tehnologia (protecţia mediului) Înlocuirea tehnologiei (finanţări)
Economici	PIB/locuitor, inflaţia, fiscalitatea, rata dobânzii, cursul de schimb, preţurile
Politico-juridici	Legislaţia privind: - protecţia consumatorului, - protecţia societăţii, - protecţia concurenţei

3.4.5. Tehnica fishboning

Diagrama are acest nume datorită asemănării cu scheletul unui peşte şi este o diagramă de tipul cauză-efect, care poate fi folosită în identificarea cauzelor potenţiale (actuale) pentru o problemă apărută în obţinerea performanţei (Watkins R. et al., 2012, p.197). Descrisă de către Ishikawa în 1983, această tehnică se defineşte drept o modalitate de a examina eşecul la nivelul obţinerii calităţii dorite. Autorul metodei a propus, iniţial în vederea investigării cauzelor producţiei de proastă calitate, utilizarea unei diagrame sub forma scheletului unui peşte; pentru aceasta, procesul porneşte de la notarea problemei într-un chenar care va forma „capul” peştelui.

Cauzele posibile ale eşecului la nivelul calităţii dorite erau denumiţi „cei 7 M”, astfel:

1. materiale,
2. maşini,
3. muncitori,
4. metode,
5. mediu,
6. măsurare,
7. management.

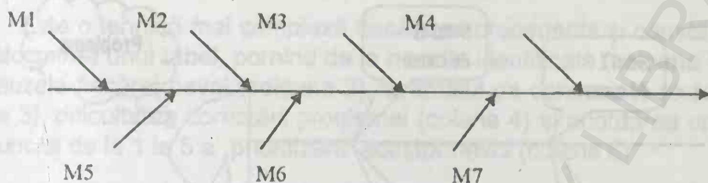


Figura 3.4. Condiţiile implementării unui proces performant (Ischikawa înlănţuit).

Fishboning-ul este o analiză de nevoi care presupune implicarea unor grupuri informale de 10-12 persoane familiarizate cu problematica pusă în discuţie; se pot folosi mai multe grupuri de analiză în perioade diferite, sau în săli diferite, pentru fiecare stabilindu-se un moderator. În fiecare grup moderatorul va folosi un flipchart pe care va ilustra aria diagramei, astfel încât aceasta să fie observată de către toţi participanţii; fiecare va nota cât mai multe cauze ale problemei, din perspectivă proprie. După zece minute participanţii citesc întregului grup cauzele cu care organizaţia se confruntă, repartizându-le pe diagramă. În momentul în care toate cauzele determinate şi-au găsit loc în diagrama generală, întreg grupul va decide asupra revizuirii şi forma finală a diagramei.

Aşadar, activităţile principale ale tehnicii fishboning sunt:

- participanţii îşi scriu opiniile într-un interval de timp limitat,
- fiecare îşi expune părerea încadrând cauzele în seturile predefinite de moderatorul discuţiei,
- se revizuieşte diagrama şi se trag concluziile.

Avantaje ale folosirii diagramei fishboning (Watkins R. et al., 2012, p.197):

- este uşor de implementat şi creează o reprezentare vizuală uşor de înţeles a cauzelor, a provenienţei sale şi a nevoii,
- indică domeniile care au puncte slabe şi care pot fi rectificate înainte ca aceste cauze să ducă la apariţia unor dificultăţi mari.

Dezavantaje ale folosirii diagramei fishboning (Watkins R. et al., 2012, p.197):

- simplitatea diagramei poate fi şi un avantaj, dar şi un dezavantaj. Ca dezavantaj, poate face dificilă reprezentarea interconectării naturii problemelor, dar şi a cauzelor.

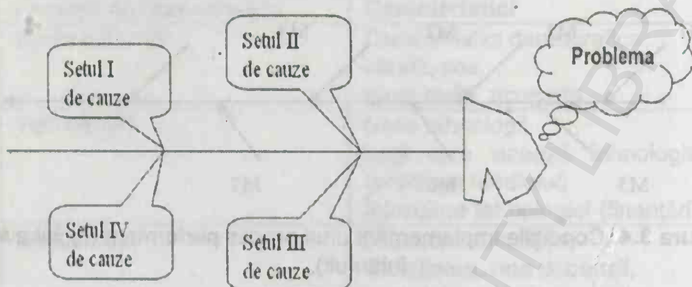


Figura 3.5. Diagrama Fishboning

De exemplu, diagrama pentru un curs de instruire ar putea arăta astfel (Pânişoară G., Pânişoară I.O., 2007, p. 93):

Setul I – cursuri: - neatractive, - nesistematice, - neclare.

Setul II – cursanţi: - nemotivare, - oboseală, - stres, - inadaptare.

Setul III – trainer: - slabă pregătire, - lipsa cunoaşterii organizaţiei, - dezinteres.

Setul IV – organizaţie: - lipsa unei legături între training şi avansare profesională.

Sarcinile moderatorului:

- va înregistra schimbările până în clipa în care va apărea consensul asupra cauzelor la nivelul întregului grup,

- va prezenta fiecare cauză în parte,

- va cere grupului să decidă prin vot care sunt cauzele cele mai importante, folosind scala cu cinci trepte (1-cel mai important, 5- cel mai puţin important),

- va utiliza markere colorate pentru a se vedea care sunt cele mai importante/cele mai puţin importante cauze,

- va deschide discuţia asupra diagramei şi va fi lăsată câteva zile pe un perete, pentru a fi cunoscute concluziile întâlnirii.

Avantajul matricei fishboning ca analiză de nevoi în cadrul procesului de instruire organizaţională este dublu: nu numai că se oferă o sugestie despre cum se poate rezolva problema, dar participanţii se vor simţi implicaţi şi vor conştientiza aceste cauze şi vor încerca să valorifice participarea la sesiunea de training prin creşterea performanţei.

3.4.6. Analiza cauzelor şi consecinţelor

Este o tehnică mai complexă decât cea precedentă şi constă în întocmirea unui tabel, pornind de la nevoile identificate (coloana 1), cauzele fiecărei nevoi (coloana 2), evantaiul de consecinţe (coloana 3), dificultatea corectării problemei (colana 4) şi acordarea unui punctaj de la 1 la 5 a „prioritizării" acestor nevoi (colana 5).

Tabel 3.6. Exemplu de analiză a cauzelor şi consecinţelor

Nevoie /problemă	Cauze	Consecinţe	Dificultatea de a corecta problema (scăzută, medie, ridicată)	Starea critică 1 - 5
1. lipsa de training	1.1. dezinteres la nivelul organizaţiei	1.1.1. deprofesionalizare 1.1.2. lipsa unor criterii eficiente de avansare profesională 1.1.3. neimplicare a angajaţilor în „viaţa" organizaţiei 1.1.4. fluctuaţia de personal	Ridicată	4
	1.2.			
	1.3.			
2.	2.1.			

Sursa - Pânişoară G. şi Pânişoară I.O., 2007, p. 95.

Astfel, se figurează un tabel cu următoarele coloane:
- Nevoie / problemă
- Cauze
- Consecinţe
- Dificultatea de a corecta problema
- Starea critică (ierarhizată între 1 şi 5).

Pânişoară G. şi Pânişoară I.O., (2007, p. 95) au arătat un exemplu al analizei cauzelor şi consecinţelor în cazul domeniului nostru analizat, training-ul.

3.4.7. Metoda copacului cu erori (Fault tree analysis)

Bell Laboratories în colaborare cu Boeing şi Air Force au dezvoltat conceptul de Fault tree analysis (FTA), care este o tehnică grafică, ce identifică toate evenimentele şi combinaţiile acestora, care pot produce evenimente nedorite (Berk J., 2009, p.35). Analiza FTA este o procedură folosită pas cu pas pentru a identifica, avalua şi cuantifica potenţialele cauze ale lipsei de performanţă existentă în sistem şi pentru a determina strategiile necesare prevenirii apariţiei acestor cauze (Watkins R. et al., 2012, p.214).

Metoda „copacul cu erori" utilizează o abordare sistemică, produsul fiind o diagramă logică ce constă în evenimentele nereuşite care sunt aşezate în chenare relaţionate între ele prin „porţi" logice (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.95).

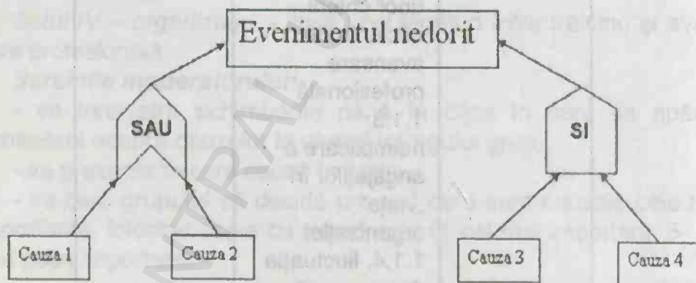


Figura 3.6. Schema-cadru a unui FTA

Diagrama arată ca un copac cu un eveniment nedorit în vârf şi ramuri care se desprind de la acest nivel, întinzându-se spre orizontală, din ce în ce mai larg. FTA a fost dezvoltat iniţial pentru a identifica eşecurile potenţiale într-un sistem complex sau pentru a prezice cele mai probabile realităţi care pot produce un eveniment catastrofal pentru o organizaţie.

FTA (Berk J., 2009, p.35):

- reprezintă o tehnică ce se concentrează pe analiza unui singur eveniment nedorit, cel mai important,
- este o analiză grafică care poate fi generată pe calculator, dar şi de mână,
- nu evaluează toate eşecurile potenţiale, ci este doar interesată de cauze, condiţii, evenimet şi combinaţia dintre ele, care poate induce evenimentul cel mai nedorit; celelalte evenimente şi combinaţii, care nu contribuie la apariţia evenimentelor nedorite, sunt irelevante pentru FTA.

FTA este necesară pentru (Watkins R. et al., 2012, p.214):

- a analiza când pot apărea eşecurile în sistemul de performanţă al organizaţiei,
- a oferi un proces sistematic de analiză a situaţiei şi de determinare a cauzelor relevante,
- a ajuta organizaţia la recunoaşterea interrelaţiilor existente între cauze şi pentru a evalua efectele potenţiale ale cauzelor,
- a identifica strategiile folosite în reducerea probabilităţii de apariţie a viitoarelor probleme,
- a eficientiza creşterea şanselor de obţinere a succesului pentru un anumit sistem sau domeniu.

Avantaje ale folosirii FTA:

- poate fi folosită asupra unui număr mic dar şi mare de participanţi,
- informaţiile pot fi structurate şi reprezentate grafic, ceea ce duce la interpretarea mai uşoară a acestora, dar şi la comunicarea acestora,
- impune participarea şi părerea unui număr mare de experţi,
- concentrarea este asupra sistemului analizat în ansamblu, nu asupra indivizilor din sistem.

Dezavantaje ale folosirii FTA:

- deoarece analiza se bazează pe judecata şi experienţa persoanelor care au opinii subiective, există riscul apariţiei informaţiilor care pot compromite acurateţea rezultatelor,
- poate să nu aibă succes dacă nu este implementată, dacă problema sau sistemul sunt complexe în diferenţierea problemelor pe diferite niveluri şi tipuri de probleme,
- timpul alocat analizei poate fi destul de mare şi poate folosi tehnici destul de complexe.

Tehnica a fost adaptată pentru prima dată la sistemele educaţionale şi sociale de către Witkin B.R. şi Stephens K.G. (1973).

Analiza „succesului" acestei tenici constă în evidenţierea următorilor factori: prezentarea misiunii, prezentarea obiectivelor programului proiectat, întocmirea unei hărţi a succesului şi determinarea unor criterii pentru starea dorită. În continuare, analistul şi echipa construiesc diagrame logice, care relatează posibilele combinări ale sistemelor sau subsistemelor din problemă. Aceste diagrame prezintă modul de funcţionare a acestor probleme în clipa în care ele produc evenimentul nedorit.

Exemplu de funcţionare a porţilor logice „şi" şi „sau" în FTA pentru un program de training (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.96):

- evenimentul nedorit - lipsa de performanţă a angajaţilor în activităţile presupuse de posturile ocupate,
- pentru „sau" - cauza 1 - eşecul procesului de selecţie,
- cauza 2 - lipsa training-ului după selecţie,
- pentru „şi" - cauza 3 - modalitatea de feedback oferită de către managerii direcţi,
- cauza 4 - lipsa unui sistem de motivare a angajaţilor.

3.5. Caracteristicile şi rolurile responsabilului cu activitatea de formare

Profesioniştii de training au devenit facilitatori ai învăţării, ghizi spre a afla noile cunoştinţe. Trainerii nu mai sunt proprietarii cunoştinţelor, ci au devenit furnizori de resurse şi cunoştinţe (Brown S.M., Seidner C.J., 1998).

Responsabilul cu formarea:

- dispune de un buget alocat acestei acţiuni;
- are sarcina de a insera politica de formare în politica generală a întreprinderii;
- este plasat la întâlnirea domeniului de producţie cu cel de resurse umane şi cu cel de planificare.

Drept urmare, el are un *rol* şi o *poziţie ierarhică* care trebuie precizate (Deaconu A. şi col., 2004):

- Sub *raport ierarhic*, el trebuie plasat pe o poziţie suficient de înaltă pentru a conferi credibilitate acţiunilor pe care le întreprinde. El va perturba activitatea curentă şi se va găsi frecvent în conflict cu oamenii de producţie. De aceea, trebuie să fie adjunct al directorului de resurse umane sau, în cazul în care formarea este vitală pentru firmă - el poate deveni consilier al directorului general.

În unităţile de importanţă medie sau mică, activitatea de formare va fi exercitată de responsabilul de personal.

- *Rolul* său este triplu:

- el este *observator*, pentru că analizează nevoile, defineşte o structură a mâinii de lucru şi propune mijloace de acţiune;

- el este *planificator* şi se ocupă de investiţia în domeniul formării; el asigură gestiunea ansamblului de acţiuni, recrutarea şi formarea animatorilor, controlează mijloacele materiale, apreciază eficacitatea programelor întreprinse;

- el este *coordonator* al gestiunii patrimoniului intelectual al întreprinderii, fiind implicat în sistemul de repartiţie a sarcinilor etc. şi depăşeşte imaginea stereotipă a „responsabilului cu învăţământul".

Nadler L. (1969) propune trei roluri principale şi o serie de roluri subordonate, după cum urmează:

- specialist de învăţare
  - instructor,
  - proiectant al programei,
  - creator al metodelor şi materialelor de instruire.
- Administrator
  - Formator de personal,
  - Moderator al relaţiilor comunitare,
  - Responsabil pentru programele în curs de derulare,
  - Organizator pentru logistică şi finanţare.
- Specialist în rezolvarea problemelor
  - Consilier,
  - Expert,
  - Promotor de soluţii alternative,
  - Specialist în procese.

Conform acestei clasificări, instructorul trebuie să-şi combine cunoştinţele didactice de specilaitate cu nevoile specifice organizaţiei, adică să adopte perspectiva problemelor cu care se confruntă aceasta.

O tentativă mai recentă de elaborare a unei tipologii pentru rolurile instructorului a fost cea făcută de Pettigrew şi colegii săi (1983), astfel:

- *Conservatorii* - care utilizează o abordare tradiţională, centrată pe persoana instructorului, în cadrul unui sistem acceptat ca rămânând stabil,

- *Educatorii* - care utilizează abordări tradiţionale ale învăţării, dar acceptă nevoia de schimbare,

- *Reformiştii* - care acţionează între limitele impuse de sistemele şi procedurile existente, dar care adoptă metodologii ale învăţării centrate pe cursant,
- *Inovatorii* - care consideră că atât organizaţia cât şi procesele de învăţare sunt supuse schimbării şi adoptă un rol esenţialmente catalizator.

Rolul specialiştilor de personal în activităţile de formare-instruire şi dezvoltare va fi în mare măsură determinat de structura şi de cultura organizaţiei (Martin M., Jackson T., 2008, p.229-231):

1. Un rol de influenţare - comunicarea şi înţelegerea nevoilor de instruire pot conduce la punerea în practică a unor sugestii pozitive şi utile.
2. Un rol administrativ - concentrarea pe organizarea propriu-zisă a evenimentelor de instruire, pe ţinerea evidenţelor, pe negocierea şi aranjamentele eficace pot conduce la reducerea costurilor de instruire, atingerea obiectivelor şi îmbunătăţirea rezultatelor instruirii.
3. Un rol de instruire - concentrarea pe activitatea de formare-instruire şi pe responsabilităţile clare de prestare a programelor de instruire sau de administrare de personal, pentru a nu dilua prea mult competenţele şi atribuţiile.
4. Un rol de decizie - luarea de decizii privind necesităţile de instruire, modul cum se va răspunde acestor necesităţi şi eficacitatea răspunsului ales.
5. Un rol de control - impune ţinerea la curent cu toate activităţile de instruire din sfera domeniului de responsabilitate, ceea ce va conduce la influenţarea celorlalţi prin îmbunătăţirea relevanţei şi a eficacităţii instruirii.

Pentru planificarea programului de training trebuie ţinut cont de:
- obiectivele training-ului,
- buget,
- participanţi,
- structură,
- loc de desfăşurare,
- timp,
- traineri,
- metode (Brown S.M., Seidner C.J., 1998).

Obiectivele programului de training:
- atingerea standardelor de performanţă stabilite pentru fiecare post,
- îmbunătăţirea calităţii în relaţiile de muncă,

- creşterea motivaţiei salariaţilor.

Cei „4 C" ai abilităţii de a instrui

Instruirea nu poate fi un proces întâmplător, trebuie să fie planificată şi sistematizată. Pell A.R. a construit un model, care are la bază un plan, care se desfăşoară în patru etape (Pell A.R., 2008, p.238-239):

- *Condiţionarea* - pentru a condiţiona sau a determina pe cel instruit să accepte ceea ce i se predă, trebuie să i se spună ce anume va învăţa, pentru ce are nevoie de instruire şi modul în care acest proces se încadrează în tabloul general. Oamenii având o privire de ansamblu vor învăţa şi vor înţelege mai repede, crescând probabilitatea de memorare a celor învăţate.

- *Comunicarea* - activitatea de instruire este una complexă şi nu poate fi învăţată doar prin observare, ci trebuie să urmeze anumiţi paşi: o descriere clară a ceea ce se va întâmpla, în timp ce se arată se şi explică, se pune angajatul să execute şi el operaţia şi să explice la rândul său metoda şi, dacă nu se ridică la nivelul dorit, operaţiunea se poate repeta.

- *Conducerea activităţii* - atunci când instructorul se declară mulţumit de modul în care angajatul a executat sarcinile, acesta trebuie lăsat singur pentru a exersa ce a învăţat. Probabil că va mai face greşeli, dar va avea nevoie de timp pentru a obţine performanţă maximă şi din când în când, instructorul să verifice mersul lucrurilor şi să facă corecţiile necesare.

- *Concluzii* - pasul final este important, deoarece oamenii tind să aducă modificări reţetei învăţate. Persoanele neglijente ar putea sări unele etape ale procedurii, generând erori sau complicaţii. Persoanele inteligente ar putea face unele schimbări, fiind convinse că soluţia lor este mai bună decât cea predată.

3.6. *Evaluarea efectelor formării*

3.6.1. Evaluarea programelor de instruire şi a eficacităţii formatorilor

Biologul T. H. Huxley, care a trăit în secolul al nouăsprezecelea, spunea: „Adevăratul scop important al vieţii nu este cunoaşterea, ci acţiunea." Dacă activităţile nu au ca rezultat schimbări pozitive în performanţa organizaţiei, atunci nu au nicio valoare relevantă. Prin

urmare, trebuie evaluată acţiunea care rezultă din instruirea care s-a făcut, ca să se afle dacă a meritat efortul.

Un obicei sănătos este să se evalueze orice investiţie făcută în activitatea organizaţiei, ca să se tragă învăţăminte pentru viitor. Când vine vorba de instruire, câteva raţiuni concrete de luat în considerare sunt:

- justificarea cheltuielii;
- asigurarea unui feedback pentru instructor;
- asigurarea unui feedback asupra tehnicilor folosite;
- necesitatea de a se stabili dacă au fost îndeplinite obiectivele instruirii;
- îmbunătăţirea programelor viitoare;
- identificarea necesităţilor din continuare;
- furnizarea datelor pentru justificarea cheltuielilor următoare;
- necesitatea de a-i ajuta pe manageri să înţeleagă aspectele globale de cost şi beneficii ale dezvoltării angajaţilor.

Evaluarea programelor de instruire şi formare organizaţională este vitală pentru cunoaşterea influenţelor pozitive şi negative pe care aceste programe le au asupra rezultatelor şi asupra cursanţilor ce le frecventează. Prin urmare, acest proces nu trebuie să fie rezultatul final al unui curs, ci veriga care asigură informaţiile necesare pentru etapele următoare de dezvoltare a angajaţilor (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.123). Atenţia evaluatorilor trebuie să fie orientată spre preîntâmpinarea unor aspecte negative, cum ar fi apariţia unor comportamente defensive din partea cursanţilor, dar, totodată, şi din partea iniţiatorilor cursurilor, care se pot simţi ameninţaţi, din acest motiv prezentând pozitiv informaţiile indiferent de efectele reale apărute.

Evaluarea are o dublă finalitate (Păuş V.A., 2006, p.255):

- măsurarea progreselor cursanţilor,
- autoevaluarea eficacităţii activităţii formatorului.

A evalua înseamnă a obţine o informaţie în vederea luării unei decizii. Se pot evalua atât produsul învăţării, cât şi demersul, procesul de învăţare. Când un instructor evaluează procesul de instruire, el caută răspuns la întrebarea: „am făcut lucrurile aşa cum trebuie?". Acest lucru presupune (Cole G.A., 2000, p.410):

- studierea activităţii de instruire şi
- depistarea posibilităţilor de îmbunătăţire a instruirii.

În timpul evaluărilor se urmăresc patru aspecte (Popa M., 2008, p.290):

- reacţiile cursanţilor - se determină dacă respectivul curs a fost eficient sau plăcut şi dacă cursanţii au fost satsfăcuţi de eficienţa programului,

- învăţarea - se determină măsura în care cursanţii şi-au însuşit faptele, tehnicile şi deprinderile propuse în curs,

- schimbările comportamentale - se determină măsura în care cursanţii şi-au schimbat comportamentul la locul de muncă, după absolvirea cursului,

- rezultatele tangibile - se determină măsura în care programul a reuşit să crească şi să îmbunătăţească rezultatele, să reducă absenteismul, numărul de demisii, să reducă numărul conflictelor sau dacă s-au redus alte costuri.

Activităţile întreprinse din timp, precum cea de training, poate face diferenţa între succes şi eşec, de a aduce noi produse pe piaţă, de a obţine profit.

Paşi urmăriţi în procesul de evaluare al unui program de training (Brown S.M., Seidner C.J., 1998, p.14):

1. identificarea problemei,
2. dezvoltarea unei evaluări a strategiei,
3. colectarea de informaţii privind o problemă,
4. proiectarea unei activităţi de training,
5. punerea în practică a unui program de training,
6. colectarea de date asupra problemei.

Strângerea datelor pentru evaluare

Programul de instruire trebuie să fie evaluat pe două axe: în primul rând, iniţiatorul acestui program trebuie să fie şi primul său evaluator, la această evaluare adăugându-se evaluările primite de la cei care au participat la curs.

Criteriile fixate pentru evaluarea unui program sunt (Milkovich G., Boudreau J., 1991, p.428):

- criterii interne - se supun obiectivelor de scurtă durată şi sunt asociate comportamentelor angajaţilor şi dezvoltate de conţinutul efectiv al cursului,

- criterii externe - evidenţiate de obiectivele de lungă durată, reprezintă ţinta finală a programului de instruire, cum ar fi: creşterea producţiei, a vânzărilor, reducerea costurilor.

Deosebit de util pentru evaluarea eficacităţii instruirii este un model propus de Hamblin A.C. (1970), în care se dau exemple de criterii pentru aprecierea adevăratei valori a instruirii, la un număr de cinci niveluri.

Tabel 3.7. Nivelurile de apreciere a instruirii

Nivelurile	Metodele de evaluare
Nivelul 1 - reacţiile celor instruiţi la conţinutul şi metodologia instruirii, la instructor	Dezbatere, interviuri, chestionare, recomandări, dorinţa de a continua instruirea
Nivelul 2 - învăţarea realizată în timpul perioadei de instruire	Comportament - obiective atinse, Cunoştinţe, înţelegere - testări, examinări, Deprinderi profesionale - analiza prin observarea deprinderilor demonstrate, dovada deprinderilor aplicate, proiecte, Atitudini - chestionare
Nivelul 3 - comportamentul pe post şi cunoştinţe dobândite la sfârşitul perioadei de instruire	Productivitate, reclamaţiile clienţilor, discuţii cu managerii/subalternii/colegii, observarea şi evaluarea performanţei, incidente, dovada competenţelor
Nivelul 4 - îmbunătăţirea performanţei departamentului	Procese verbale din şedinţe, respectarea termenelor de execuţie, indicatorii calităţii, interviuri
Nivelul 5 - influenţa stării generale de bine o organizaţiei	Prestigiul, dezvoltarea/creşterea, atingerea obiectivelor şi a ţintelor planului de afaceri

3.6.2. Efectele formării şi măsurarea lor

În practică, relativa sofisticare a mijloacelor de formare utilizate şi importanţa cheltuielilor acceptate contrastează, în mod paradoxal, cu slaba cunoaştere a rezultatelor ce sunt aşteptate. Foarte des, cheltuiala este angajată fără să existe o informare cu privire la efectele preconizate sau la alternativele posibile. Se constată că, foarte des, în practică, doar primul nivel este examinat, ceea ce este insuficient în numeroase cazuri şi contestabil în altele. De fapt, nu există nicio corelaţie sigură între reuşita pedagogică a unei acţiuni şi modificarea comportamentelor; de asemenea, schimbarea comportamentelor nu conduce, în mod sigur, la evoluţia pozitivă a randamentului. Examinarea rezultatelor pedagogice ale formării va fi lăsată în sarcina formatorilor, pentru că doar ei sunt interesaţi şi competenţi; în schimb,

revine responsabililor de resurse umane sarcina de a măsura incidenţa formării la nivelul 2 şi 3.

Alte efecte ale formării

Introducerea formării în întreprindere nu este neutră: formarea înseamnă în acelaşi timp transformarea structurilor, a raporturilor de forţă şi a ierarhiei puterilor. Cel mai adesea, efectele sunt pozitive, dar uneori, formarea generează conflicte, provoacă frustrări şi dezechilibre.

Distorsiunea între cunoştinţe şi putere

Oricărui post îi corespunde un cuplu competenţă-responsabilitate. Orice creştere a nivelului de cunoştinţe, apreciată ca fiind substanţială, trebuie să fie urmată, în concepţia lucrătorului, de o creştere a puterii sale şi deseori a remuneraţiei. Dar atribuţiile, adică puterea încredinţată de ierarhie, poate rămâne neschimbată înainte şi după formare. Apare astfel o situaţie de conflict care rezultă din discrepanţa dintre puterea de drept şi puterea de fapt.

Frustrările formării

Cei formaţi constată deseori că sarcina încredinţată nu corespunde modelului care le-a fost propus în timpul stagiilor sau că, în raport cu lucrătorii de acelaşi nivel, din alte întreprinderi, nu se găsesc într-o poziţie favorabilă. Vor fi astfel înclinaţi să critice ierarhia şi să solicite redefinirea sarcinii lor, revendicare care antrenează o punere în discuţie a funcţionării structurii organizaţiei. Mai grave sunt frustrările care rezultă din imposibilitatea punerii în aplicare a cunoştinţelor dobândite. Câteva experienţe permit să se evidenţieze trei *cauze* esenţiale ale acestei imposibilităţi:

- *obiectivul de eficacitate a formării neatins*: responsabilii afirmă că pentru fiecare compartiment există un efectiv minim ce trebuie să urmeze un număr de stagii pentru a se ajunge la eficacitate. Cei mai mulţi consideră că sub un prag de cursanţi reprezentând 30% din efective cunoştinţele nu vor putea fi puse în aplicare, pentru că nu se va produce efectul de difuzare.
- *inutilitatea învăţării* care este constatată de fiecare dată când acţiunile sunt prost definite în raport cu nevoile, sau când munca în cauză nu cere nici un supliment de calificare, fenomen frecvent pentru lucrătorii executanţi. Impresia de a fi victima unei provocări măreşte agresivitatea faţă de ierarhie.
- *inerţia structurilor* poate interzice punerea în aplicare a cunoştinţelor dobândite. Aşa stau lucrurile ori de câte ori se decide „formarea de prestigiu", care vizează pregătirea cadrelor tehnice de vârf în domeniul metodelor de gestiune de avangardă, care nu pot fi

aplicate pentru că cer o schimbare brutală a modului de producţie, a formelor de exercitare a puterii, a ierarhiilor. Atunci când se desfăşoară un program de formare, formatorul trebuie să dispună de informaţii diverse.

Iată, în exemplul de mai jos, câteva întrebări indispensabile pentru evaluarea corectă a unui program de formare la care cursanţii sunt absolvenţi de studii superioare.

După ce materialul de evaluare a training-ului a fost colectat şi analizat, responsabilul cu activitatea de training întocmeşte un raport corespunzător pentru fiecare seminar de training şi un raport general al programului de training. Aceste rapoarte sunt prezentate şi discutate cu directorul departamentului Resurse Umane al companiei. Rapoartele de training sunt o sursă importantă de date pentru planificarea următorului program de training. Pe baza rapoartelor se va şti ce trebuie îmbunătăţit şi ce nu trebuie repetat.

3.7. Eficienţa programului de training

Eficienţa training-ului este monitorizată în timpul programului şi ulterior, impactul training-ului este evaluat pentru a determina în ce măsură au fost atinse obiectivele.

Evaluarea programului de training se face la diferite niveluri:

1. Nivelul reacţiilor participanţilor la training:

- cât de util şi cât de plăcut a fost programul;
- ce gândesc ei despre seminariile de training şi despre traineri;
- ce consideră că trebuie îmbunătăţit;
- la ce cred că ar trebui să se renunţe;
- părerea lor despre organizarea training-ului.

2. Nivelul de învăţare:

- evaluarea procesului de învăţare necesită măsurarea a ceea ce participanţii au învăţat în urma training-ului;
- cunoştinţele şi abilităţile pe care le-au dobândit sau schimbări de atitudine.

3. Comportamentul la locul de muncă:

- se concentrează pe măsurarea proporţiei în care participanţii au aplicat cunoştinţele lor la locul de muncă. Aceasta constituie o evaluare a cunoştinţelor acumulate la cursul teoretic care au fost transferate în situaţia practică la slujbă.

4. Nivelul organizaţional:

- măsoară efectul training-ului asupra întregii organizaţii în termeni de îmbunătăţire a performanţelor: productivitate; calitate, contribuţie, volum de vânzări. Acest tip de evaluare nu reprezintă doar schimbările de comportament care au avut loc, ci şi raportul benefic adus de aceste schimbări organizaţiei.

5. Valoarea finală:

- evaluarea beneficiilor obţinute de organizaţie în urma programului de training în termeni de: creşterea profitabilităţii, menţinerea poziţiei sau dezvoltarea. Se poate definii şi pe baza obiectivelor personale ale participanţilor. Evaluarea la acest nivel este legată de felul în care organizaţia judecă eficienţa şi succesul sau insuccesul.

Aceste 5 niveluri la care se face evaluarea sunt în strânsă legătură.

Costul formării conţine două mari componente:

Costul formării externe, care se compune din:

- valoarea facturilor acţiunilor de formare efectuate de organisme externe;
- cheltuieli de transport şi cazare a cursanţilor;
- remuneraţii aferente cursanţilor.

Costul formării interne se compune din:

- remuneraţii ale celor care efectuează formarea;
- remuneraţia cursanţilor;
- cheltuielile de echipament.

Relaţia dintre formare şi performanţă pune în evidenţă un sistem complex ale cărui relaţii sunt în acelaşi timp sociale şi economice.

Legătura 1

Feedback asupra formatorilor: formarea presupune, cel puţin în momentul punerii în aplicare, o interogare asupra deficienţelor de funcţionare a întreprinderii. În cursul derulării formării, reacţiile indivizilor implicaţi constituie un aport critic la îmbunătăţirea procesului, dar şi la îmbunătăţirea condiţiilor de producţie. Indivizii implicaţi în procesul formării constituie un eşantion semnificativ al lucrătorilor; ei sunt în mod deosebit disponibili pentru reflecţia critică, părerea lor constituind deci un aport preţios.

Legătura 2

Proces normal de creştere a stocului de cunoştinţe prin formare; este vorba aici, mai degrabă, de îmbunătăţirea eficacităţii

punerii în aplicare a acestui stoc decât de nivelul său absolut, care poate, în cazuri limită, să rămână neschimbat.

Legătura 3

Formarea poate fi un remediu pentru dezinteresul în activitate, deoarece:

- ea îmbunătăţeşte relaţiile lucrătorului;
- ea poate contribui la asigurarea unei bune integrări a lucrătorilor.

Legătura 4

Ridicarea nivelului de cunoştinţe, chiar dacă el nu se traduce în îmbunătăţirea organizării serviciilor, asigură creşterea înţelegerii pe care o au salariaţii cu privire la funcţionarea întreprinderii. Rezultă de aici o îmbunătăţire a organizării, care s-ar putea traduce într-o mai mare eficacitate a circulaţiei informaţiei, în clarificarea raporturilor, în mai buna conducere a serviciilor, într-un număr mai redus de erori etc.

Legătura 5

Traduce inter-relaţiile care există între îmbunătăţirea cunoştinţelor, climatul social şi organizare şi ţine de ceea ce s-ar putea numi „ridicarea nivelului de cultură individuală".

Legătura 6,7

Efectul de ridicare a nivelului cultural se face simţit asupra productivităţii şi se adaugă variaţiilor cantitative ale capitalurilor materiale şi imateriale pentru a determina creşterea nivelului de performanţă a organizaţiei.

3.8. Factori care influenţează organizarea stagiului de formare

Schimbarea este permanentă; ea afectează mediul în care acţionează organizaţiile şi ea există în interiorul organizaţiilor. Angajaţii sunt afectaţi de schimbare şi ei trebuie să se adapteze, să înveţe deprinderi noi, să facă faţă altor tipuri de presiuni, să acumuleze noi cunoştinţe şi să-şi edifice relaţii noi. Instruirea le aduce indivizilor resurse suplimentare, pentru a le da putinţa să se schimbe şi să evolueze.

Factori externi

- schimbarea politică a adus cu sine necesitatea introducerii unor aptitudini manageriale noi, în multe sectoare economice. Guvernul gestionează în tot mai mare măsură ceea ce se întâmplă atât în sectorul public cât şi în cel privat al economiei, prin

reglementări, inspecţii şi standarde. Implicarea sporită a guvernului în exploatarea căilor ferate şi noile standarde care trebuie să fie respectate în administrarea căminelor rezidenţiale sunt doar două exemple concrete în care managerii şi angajaţii trebuie să înveţe cum să răspundă la schimbările aduse de concepţiile politice. „Războiul cu terorismul" este un alt program politic care are implicaţii de instruire. Politicienii caută totodată să influenţeze participarea organizaţiilor şi a indivizilor la formarea profesională. Acest lucru a condus la lansarea unor iniţiative cum ar fi IiP Awards (Premiile „Investitori în oameni"), un sistem naţional de examinări şi calificări profesionale (National Vocational Qualifications) şi Naţional Training Awards (Premiile naţionale pentru bune practici de formare-instruire profesională).

- Condiţiile economice ale începutului de secol douăzeci şi unu au favorizat crearea a numeroase întreprinderi mici, încurajate de stimulente fiscale, noi tehnologii şi o economie sănătoasă în general. Acest lucru a dat naştere unei necesităţi de lărgire a bazei de competenţe pentru mulţi oameni, care anterior nu lucraseră decât în cadrul unor întreprinderi mari.

- Schimbarea socială creează necesităţi de instruire. Spre exemplu, pe măsură ce tot mai mulţi oameni călătoresc în străinătate şi experimentează direct nivelurile înalte de servire a clientelei din America de Nord şi din Orientul îndepărtat, ei încep să fie mai exigenţi şi faţă de serviciile primite acasă, în ţara natală. Un alt exemplu ar fi acela ca în societate se recunoaşte acum dreptul femeilor de a ocupa posturi de cel mai înalt nivel, în companii şi instituţii. Ambele exemple indică necesitatea unui plus de instruire, primul în domeniul aptitudinilor de servire a clientului, iar al doilea, în domeniul aptitudinilor manageriale pentru femei (ca să se reducă dezechilibrul femei-bărbaţi din eşaloanele superioare).

- Schimbarea tehnologică este neîntreruptă. Necesităţile de instruire pe care le creează în domeniul mânuirii calculatorului, al competenţelor tehnice avansate şi al noilor modalităţi de a proceda sunt larg răspândite şi substanţiale. Capacitatea de a dezvolta software şi de a-i exploata posibilităţile este vitală pentru afaceri, iar apariţia acestor noi softuri înseamnă necesitate de instruire. Internetul are implicaţii cu bătaie lungă în ce priveşte disponibilitatea informaţiei, educaţia, comerţul cu amănuntul şi multe alte activităţi. El schimbă modul în care muncim şi creăm noi structuri de afaceri care valorifică tehnologia. În acelaşi timp, tehnologia şi

internetul ne furnizează noi metode pe care instructorii pot să le folosească în procesul de formare ca atare.

- Legislaţia se modifică şi ea în permanenţă, iar profesioniştii de personal nu pot să nu fie conştienţi de necesităţile de instruire pe care le creează acest lucru în ceea ce-i priveşte. Raporturile de muncă sunt doar unul dintre domeniile afectate de schimbarea legislaţiei. Răspunderea materială pentru produsul comercializat, etichetarea bunurilor de consum şi reglementarea serviciilor financiare reprezintă doar câteva exemple de locuri unde legea creează necesităţi de instruire pentru angajatori.

- Problemele de protecţia mediului sunt tot mai mult aduse în atenţie. Comerţul internaţional echitabil (în condiţii echitabile pentru producători şi cu grijă pentru protecţia mediului), apariţia alimentelor cultivate organic, fără aditivi şi îngrăşăminte chimice, şi a celor cu etichetă „verde", prin care se recunoaşte grija faţă de mediu în realizarea produselor respective, constituie răspunsuri la cerinţele consumatorilor. Necesitatea de a reutiliza, de a recicla şi de a reduce ocuparea terenurilor cu rampe de gunoi creează noi tipuri de ramuri industriale. Aceste schimbări dau naştere la ameninţări pentru unele firme şi la oportunităţi pentru altele. În multe sectoare economice, poluarea poate fi diminuată prin mai buna instruire a operatorilor.

Factori interni

Necesităţile de formare-instruire individuale apar de asemenea în plan intern, direct sau indirect, ca rezultat al schimbărilor externe.

Factorii interni de care depinde procesul de formare:

- *de persoanele implicate în desfăşurarea sa.* Astfel, identificăm: *formarea internă* şi *formarea externă.*

Anchetele publicate confirmă faptul că alegerea dintre calea internă şi cea externă se face pe baza următoarelor *criterii*:

- politica de relaţii din întreprinderea respectivă;
- tema acţiunilor de formare propuse de organismele externe;
- vechimea (experienţa) în domeniul formării;
- rentabilitatea previzionată a fiecăreia din cele două căi.

În ansamblu, persoanele care trec prin procesul de formare preferă organismul extern, care prezintă, în ochii lor„garanţii de eficienţă şi o anumită independenţă cu privire la utilizarea rezultatelor stagiilor (Deaconu A., şi col., 2004).

- *de durata sa.* Durata este legată de importanţa mesajului transmis, dar şi de sumele alocate fiecărei acţiuni şi de disponibili-

tatea celor incluşi în acest proces. Un aspect esenţial este opţiunea cu privire la locul acordat producţiei curente în raport cu producţia viitoare. Durata unui stagiu de formare variază în funcţie de complexitatea subiectului care trebuie tratat, de aptitudinile de bază şi experienţele anterioare ale participanţilor dar şi de capacitatea participanţilor de a reţine informaţiile (Păuş V.A., 2006, p. 237).

În cele mai multe cazuri, acţiunile care echivalează cu o lună de muncă completă constituie maximumul suportabil pentru părţile în cauză, în măsura în care formarea vine să întrerupă activitatea productivă. Să nu uităm că timpul consacrat formării rezultă dintr-un arbitraj cu celelalte două restricţii ale individului cuprins în acest program (adică timpul aferent vieţii familiale şi propriei persoane şi timpul consacrat activităţii curente în întreprindere). Chiar dacă nu există limită inferioară, acţiuni cu o durată redusă şi nerepetate în timp, nu par a fi indicate într-un proces de învăţare şi au efecte mai puţin evidente (Deaconu A. şi col., 2004). În general un stagiu de formare durează între 3 şi 5 zile. O zi de formare nu trebuie să depăşească şase ore, deoarece necesită prea multă energie şi atenţie din partea ambelor părţi (Păuş V.A., 2006, p.237).

- *de ritmul desfăşurării.* Posibilităţile existente în procesul de formare necesită o decizie: persoanele abandonează sau nu activitatea curentă pentru a se consacra perfecţionării.

- *de locul desfăşurării.* Acesta poate avea consecinţe importante asupra eficacităţii instrurii (Păuş V.A., 2006, p.235). Un mediu nepropice, în care participanţii nu se simt confortabil, sau instalaţii tehnice neadecvate nevoilor formării pot avea efecte negative asupra învăţării. De aceea trebuie să ne asigurăm că sunt locaţii accesibile (manuale şi auxiliare pedagogice, copii xerox pentru participanţi, coli, coli de flip-chart, retroproiector, calculator, etichete pentru identificarea participanţilor, cafea şi răcoritoare), sunt asigurate mijloacele de transport necesare deplasării, cazare şi masa corespunzătoare, lumină şi aerisire, spaţii suficient de mari, scaune confortabile, număr de mese suficient, izolare fonică adecvată, acces la toalete şi apă.

- *de necesităţile debutanţilor din organizaţie, dar şi ale tuturor celorlalţi angajaţi care sunt transferaţi sau promovaţi în interiorul organizaţiei.*

o Persoanele proaspăt ieşite de pe băncile şcolii şi care nu au mai fost niciodată angajate au multe de învăţat despre lumea muncii. Ele trebuie să înţeleagă nivelul de angajament conştient care li se

cere şi să fie capabile să aprecieze ce aşteptări au ceilalţi de la ele. Pentru cei proaspăt ieşiţi de pe băncile şcolii, lucrul alături de adulţi poate fi o experienţă inedită, deci trebuie să li se formeze noi atitudini. Toate acestea au un regim separat faţă de operaţiunile de muncă în sine. Sarcini comparativ simple, de zi cu zi, cum ar fi să răspundă la telefon, pot reprezenta o sursă majoră de anxietate pentru cei care n-au mai fost niciodată angajaţi.

o Tinerii absolvenţi de studii superioare, mai ales cei care n-au mai avut până atunci o slujbă, au nevoie de o adaptare similară cu absolvenţii de studii medii sau gimnaziale, deşi în cazul lor ne vom aştepta să înveţe mai repede. Majoritatea angajatorilor acordă o atenţie specială absolvenţilor de studii superioare, recunoscând faptul că s-ar putea ca ei să devină în final manageri superiori în organizaţie. Edificarea unor relaţii cu oameni din multe departamente ale organizaţiei şi dobândirea unor cunoştinţe ample despre ceea ce face fiecare funcţiune constituie un aspect crucial pentru cei care îşi doresc o carieră progresivă. Schemele de formare a absolvenţilor de facultate recunosc invariabil acest lucru, iar absolvenţii petrec adeseori timp în mai mult funcţiuni diferite, până să se fixeze pe traseul de carieră ales.

o Noii angajaţi care au deja experienţă în altă parte trebuie să înveţe despre cultura organizaţiei în care îşi desfăşoară activitatea - „cum merg treburile pe-aici". Ei trebuie să-i cunoască pe cei cu care vor avea contact regulat şi să înfiripe relaţii interumane cu ei. Sistemele şi rutinele vor fi altele decât în organizaţia unde au lucrat anterior. În acelaşi timp, noii angajaţi aduc de obicei cu ei abordări alternative, de pe urma cărora noul angajator poate avea de câştigat.

o Persoanele care se întorc la serviciu după un concediu de maternitate, după o perioadă de pauză în carieră sau după o perioadă de şomaj au nevoie de timp şi de ajutor ca să-şi recapete încrederea în sine. Adeseori se vor confrunta cu o nouă tehnologie şi, poate, climatul de muncă va fi unul nou sau altfel decât s-au aşteptat. De exemplu, centrele de apel şi vânzarea directă au schimbat radical modul în care companiile de asigurări, băncile şi multe altele relaţionează cu clienţii şi modul în care muncesc oamenii din aceste organizaţii. Dacă li se oferă sprijin să se adapteze şi să deprindă aptitudini noi, cei reîntorşi în câmpul muncii după o perioadă de pauză îşi vor recăpăta de obicei repede siguranţa de sine.

o Angajaţii care s-au mutat din alte departamente, funcţii şi locuri de activitate au şi ei nevoie de timp pentru aclimatizare. Edificarea unor noi relaţii interumane şi găsirea contactelor potrivite poate fi încurajată prin evenimente de consolidare a echipei şi prin atragerea deliberată în activităţi sociale.

4

Programe de training

4.1. Programe de training în afara locului de muncă (off-the-job)

Reprezintă acele proceduri formalizate de educare - cursuri, stagii, seminarii - care fac obiectul unor reflecţii avansate în domeniu. Se desfăşoară în afara locului de muncă, în interiorul sau exteriorul companiei, în cadrul cursurilor de training formal. Lectura este o discuţie cu o participare foarte mică, cu excepţia părţii de întrebări şi răspunsuri de la sfârşitul trainingului (Deaconu A. şi col., 2004). Se foloseşte pentru a se transfera informaţii audienţei, având un conţinut şi un timp controlat. Eficienţa unei lecturi depinde de abilitatea trainerului de a prezenta materialul cu ajutorul unor mijloace vizuale. Dacă organizaţia se hotărăşte să scoată angajatul să îl instruiască în afara locului de muncă, va alege dintre metodele prezentate în continuare, pe acelea care se vor potrivi mai bine specificului obiectivelor ce trebuie îndeplinite.

4.1.1. Instruirea pre-operatorie (vestibul training)

Rreprezintă o metodă extrem de apropiată de instruire la locul de muncă, fără a se desfăşura totuşi la locul de muncă. Ea presupune "construirea" spaţiului de muncă aşa cum este el în apropierea ariei de producţie efectivă, cu scopul de a exersa deprinderile care trebuie însuşite, conform etapelor prezentate, exceptând faptul că nu mai apar discontinuităţi în procesul muncii, el fiind practic simulat (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.107).

4.1.2. Instrucţia prin prelegeri

Atunci când ne angajăm într-un domeniu nou de activitate, putem participa la prelegeri care să aibă drept conţinut descrierea acelor produse necunoscute de noi încă. Ca dezavantaj putem

menţiona lipsa interactivităţii, iar ca avanatj este prezentat un pachet larg de cunoştinţe, îmtr-un timp scurt şi cu costuri mai mici pentru organizaţie, decât în cazul altor metode.

Pentru prezentarea unei prelegeri de succes au fost identificate patru faze (Gamble T.K., Gamble M., 1993):

- Faza 1 - Pregătirea

Pentru programele de training se foloseşte:

- prezentarea informativă, pentru a clarifica neînţelegerile, pentru a le corecta, a demonstra cum funcţionează anumite fenomene şi pentru a explica cum funcţionează anumite lucruri,

- analiza de către trainer a propriei persoane, deoarece tema prezentată trebuie să se potrivească unor abilităţi şi resurse interioare posibil de folosit în dezvoltarea prezentării,

- analiza audienţei, deoarece trebuie să ştim anumite informaţii despre publicul căruia ne vom adresa. Un aspect important al acestei analize îl constituie stabilirea atitudinii audienţei prin înregistrarea a patru paşi:

- motivaţia - se stabileşte dacă audienţa este obligată sau îşi doreşte să asculte discursul,

- valorile - se stabileşte dacă audienţa este omogenă/similară în ceea ce priveşte tabela valorică sau eterogenă/diferită,

- nivelul de acord - se stabileşte dacă audienţa este de acord cu sau împotrivă faţă de ceea ce se discută,

- nivelul de implicare - se stabileşte cât de mult îi pasă audienţei de problematica în cauză.

Trainerii trebuie să efectueze o analiză de nevoi pertinentă, să ţină seama de ocazia şi de contextul în care prezentarea va fi făcută (stabilirea şi anunţarea datei şi ora prezentării sunt foarte importante, funcţie de publicul pe care îl avem).

- Faza 2 - Identificarea materialelor-suport

Pentru ca prezentarea să fie bine primită, avem nevoie de obţinerea unor informaţii relevante în legătură cu subiectul ales:

- dezvoltarea experienţei personale şi a observaţiei - prezentarea aceastei experienţe poate provoca o impresie vie publicului. Experienţa personală trebuie dublată de informaţie verificată din cărţi, articole din ziare şi reviste, site-uri de pe internet, deoarece pot oferi exemple puternice şi realităţi de ultimă oră asupra fenomenului,

- introducerea în cadrul prezentării a unor mijloace auxiliare, cum sunt *imaginile*, care nu trebuie să sufoce, ci să susţină prezentarea; *obiectele*, care pot fi aduse audienţei pentru a fi studiate în timpul prezentării sau în pauze; *modelele* pe care le folosim dacă

obiectele reale sunt prea mari sau prea mici, dar şi *graficele, fotografiile, desenele, elementele filmice, imaginile pe computer.*

- Faza 3 - Proiectarea prezentării

Pentru a ne asigura că audienţa va înţelege încă de la început mesajul transmis, trebuie să se folosească un cuantum suficient de redundanţă, în sensul că trebuie să-i spunem audienţei despre ce vom vorbi în cadrul prezentării, apoi să se realizeze efectiv prezentarea, iar la sfârşit să se facă o recapitulare, necesară retenţiei. Aceste trei axe descriu un model clasic în prezentare: introducerea, conţinutul şi concluzia. La început, în cadrul prezentării conţinutului, se va identifica ideea centrală şi ideile subordonate şi se va ţine cont de un anumit tip potrivit de ordonare (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.111-112):

- ordonarea cronologică implică dezvoltarea ideilor în funcţie de ordinea în care acestea apar în timp,
- ordonarea spaţială descrie un obiect, o persoană sau un fenomen ce există în spaţiu şi este utilă atunci când se prezintă un aspect sistemic, modul în care mai multe părţi împreună conoduc un întreg,
- ordonarea de tip cauză-efect recomandă categorizarea materialului în maniera unor probleme şi a efectelor pe care acestea le au, printr-o abordare naturală (de la cauză la efect) sau inversă (de la efect la cauză),
- ordonarea de tip problemă recomandă determinarea problemelor care apar în situaţia discutată şi oferirea unor soluţii posibile pentru remedierea acestora,
- ordonarea după metoda dificultăţii presupune organizarea materialului pornind de la aspectele cele mai simple în direcţia celor mai dificile,
- ordonarea după subiect reclamă găsirea unor elemente interne ale temei discutate, care să dezvolte o organizare a prezentării, împărţirea prezentării în mai multe teme principale.

Trecerea de la o idee la alta se va face cu ajutorul unor elemente de tranziţie, numite conectori, oferind audienţei linii de ghidaj şi sprijin în urmărirea dezvoltării materialului: introducerea (pentru a spori ascultarea, atenţia, o imagine clară), rezumatele interne (propoziţii scurte, directe, active şi pozitive pentru a fi uşor reţinute) şi concluzia (ajută audienţa la sumarizarea ideilor auzite, oferă perspective de reflecţie şi se poate reveni uşor la ideile din introducere pentru a forma o imagine completă a temei).

- *Faza 4 - Prezentarea*

Alte elemente importante care vor avea influenţă asupra modului de receptare a mesajului sunt: îmbrăcămintea, postura, dinamismul, gesturile, expresia facială, contactul vizual, intensitatea vocii, ritmul vorbirii, folosirea pauzelor, captarea atenţiei, construirea suspansului, crearea „foamei de informaţii" şi a curiozităţii, evitarea supra/subîncărcării informaţionale, implicarea audienţei sau folosirea unor perspective inovative de abordare a subiectului şi construirea unei anticipări la audienţă.

4.1.3. Discuţia şi discuţia-panel

Discuţia

Această metodă se foloseşte pentru (Deaconu A. şi col., 2004):

- a face auditoriul să participe activ la studiu;
- a da ocazia participanţilor să înveţe din experienţa altora;
- a ajuta participanţii să înţeleagă alte puncte de vedere şi să-şi dezvolte capacitatea de exprimare.

Scopul trainer-ului constă în orientarea grupului, în stimularea dorinţei de a discuta, în orientarea discuţiei pe direcţii prestabilite şi în oferirea unei concluzii.

Discuţia-panel - Conform lui Brilhart şi Galanes (1995), discuţia-panel constituie o prezentare publică în care un mic grup de persoane discută diverse perspective în mod informal şi dezvoltă teme relevante în faţa unei audienţe. Contribuţia participanţilor este guvernată de spontaneitate şi interacţiune.

De aceea, în privinţa spaţiului:

- participanţii se vor aşeza în semicerc cu faţa spre audienţă, având moderatorul în centrul acestui semicerc,
- participanţii vor avea în faţa lor o masă, cu numele scris pe o fişă şi o tablă sau un flipchart, situat într-un loc vizibil pentru toţi participanţii (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.121).

În cadrul discuţiei-panel:

- participanţii vor fi chestionaţi de către moderator,
- o persoană care va reprezenta publicul, va intervieva publicul şi
- toţi care doresc din public să adreseze întrebări vor purta aşa-numita discuţie-forum, care trebuie riguros organizată.

4.1.4. Simularea

Multe organizaţii au realizat că simularea a devenit un instrument important în rezolvarea şi înţelegerea a numeroase şi diverse probleme, prin colectarea de date şi experimentarea găsirii unor soluţii în condiţii sigure, validând modele, antrenând oameni, folosind analize statistice, folosind PC-urile, prezicând obţinerea anumitor rezultate, testând şi evaluând noi sisteme (Sokolowsky J.A., Banks C.M., 2011, p.3). Simularea reprezintă imitarea sistemului din lumea reală prin folosirea calculatoarelor şi a unor modele matematice (Guizani M. et al., 2010, p.1).

Simularea este o metodă apropiată jocului de rol, în acest caz participanţilor cerându-li-se atât să interpreteze rolurile, cât şi să se transpună într-o situaţie-cadru anume, pentru a reinterpreta realitatea (Păuş V.A., 2006, p.251); o formă mai complexă de instruire, care constă în aproximări ale situaţiilor şi evenimentelor din viaţa reală (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.107); metoda de training care combină studiile de caz şi jocurile de rol pentru a obţine o cantitate maximă de realism. Scopul este de a asimila mai uşor ceea ce a fost învăţat prin reproducerea situaţiilor care sunt mai aproape de viaţa reală (Deaconu A. şi col., 2004). Participanţii au, în acest fel, prilejul să-şi exercite comportamentul în condiţii identice sau similare cu acelea pe care le vor întâlni în munca lor. Simularea poate fi definită ca un proces prin care se construieşte un model al unui sistem real şi se realizează experimente cu acest model în scopul înţelegerii comportamentului sistemului şi/sau evaluării diferitelor strategii pentru sistemul analizat (Pegden, C., Shannon, R., Sadowski, R., 1996, pp.22-23).

În prezent se constată o creştere a utilizării simulării în diverse domenii. Această situaţie a fost favorizată de mai mulţi factori (Moore, J.H., Weatherford, L.R., 2001, p.461):

- Creşterea numărului de instrumente software pentru simulare,
- Existenţa unor pachete pentru simularea unor probleme specifice,
- Preţurile convenabile la care pot fi procurate cele mai multe din pachetele de programe disponibile,
- Pachetele de programe pentru simulare nu necesită, în general, o expertiză tehnică deosebită pentru a fi utilizate,
- Sistemele informatice actuale pot oferi cantităţi mari de date necesare realizării experimentelor de simulare.

Saal F.E. şi Knight P.A. (1988) văd simulările ca fiind de două tipuri:

- cele care sprijină cursantul în învăţarea folosirii unor maşini ori noi echipamente şi
- cele care încearcă să imite situaţii de natură interpersonală.

În cadrul acestui mod de lucru diferenţiem:

- *simulările fizice* - pentru însuşirea unor deprinderi motrice pentru a lucra cu anumite materiale sau echipamente; pentru o folosire judicioasă a acestora.
- *simulările de tipul studiilor de caz*. Pentru dezvoltarea capacităţii de analiză şi identificare de soluţii în parametrii optimi, în situaţii asemănătoare sau identice cu cele avute la locul de muncă (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.108). Descrierea unui eveniment sau a mai multor circumstanţe care sunt analizate de către participanţi pentru diagnosticarea cauzelor unor probleme şi găsirea unei soluţii (Deaconu A. şi col., 2004). Studiile de caz sunt folosite în special în cadrul training-ului pentru manageri şi şefi de departamente, deoarece sunt bazate pe convingerea că competenţa managerială şi înţelegerea pot fi obţinute cel mai bine prin studierea şi discutarea unor evenimente.
- *simulările de tipul jocurilor de rol (role play)*. Pentru identificarea şi însuşirea unor comportamente adecvate, unor situaţii de muncă specifice, folosite mai ales pentru posturile care presupun activitate cu clienţii, dar şi pentru posturile manageriale (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.108). Participanţii elaborează o situaţie asumându-şi rolurile personajelor implicate. Situaţia este aceea în care există interacţiuni între 2 persoane sau în cadrul unui grup. Fiecărui participant i se dau indicaţii scrise şi i se explică pe larg rolul lor în cadrul jocului (Deaconu A. şi col., 2004). Jocul de rol este utilizat pentru a da managerilor, şefilor de departamente şi responsabililor de vânzări posibilitatea de a aplica situaţii reale ca interviul, conducerea echipei, ţinerea unor şedinţe, consiliere, şedinţe de evaluare a performanţei.

Domenii în care se poate aplica simularea (Robinson S, 2004, p.11): sistemele de producţie, sistemele publice: de învăţământ, de sănătate, militar, resurse naturale, sistemele de transport, sistemele de construcţii, reengineering, management, procesarea alimentelor.

Simulările prezintă avantajul posibilităţii de transfer al cunoştinţelor şi abilităţilor în cel mai înalt grad. Deşi sunt mari consumatoare de timp şi presupun o abordare temeinică şi sistematică, atrag totuşi rezultate valoroase. Dezavantajele se situează în latura psihologică

a simulărilor: cursantul ştie că se află într-o situaţie în care trebuie să acţioneze, dar că greşelile lui nu pot face nici un rău, condiţiile schimbându-se complet atunci când va trebui să lucreze sub presiunea responsabilităţii propriilor erori (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.108).

4.1.5. Exerciţiile în grup

Participanţii examinează problemele şi dezvoltă soluţii pentru rezolvarea problemelor în grup. Scopul exerciţiilor de grup este de a dobândi practica de lucru împreună cu alţii şi de a obţine o viziune internă asupra modului în care grupele se comportă în abordarea problemelor şi luarea deciziilor (Deaconu A. şi col., 2004).

4.1.6. Atelierele de lucru

Reprezintă un grup de oameni adunaţi special, care cu ajutorul unei persoane examinează în comun problemele organizaţiei.

4.1.7. Cursurile prin corespondenţă

În situaţiile în care scoaterea din producţie ar fi prea costisitoare pentru organizaţie, când angajaţii, pentru a se forma, au nevoie de cunoştinţe ce necesită o frecventare de lungă durată a unor cursuri, se poate aborda şi această manieră de lucru, a cursurilor prin corespondenţă. O cerinţă a acestor cursuri este să fie concepute în maniera cursurilor pentru învăţământul la distanţă, în sensul că trebuie construite într-un mod care să suplinească lipsa trainer-ului (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.114).

4.1.8. Brainstorming-ul

Iniţiată de Osborn A.F., acestă metodă este una dintre cele mai cunoscute în practica instruirii organizaţioanle şi presupune amânarea evaluării ideilor emise pentru o etapă ulterioară. Astfel, se dezvoltă o atmosferă constructivă, fiecare idee primind maximum de atenţie. Lucrând în grupuri, se pot propune soluţii originale, părerile celorlalţi pot juca un rol stimulativ şi motivant pentru propriile idei, pe care le pot include, astfel, într-un fel de lanţ de reacţii ale ideilor. În

lipsa unei critici, se diminuează factorii inhibitori şi apar blocaje ale spontaneităţii în gândire, care produc rutina intelectuală.

În funcţie de mai multe criterii analizate, se disting mai multe tipuri de brainstorming (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.116):

- după gradul de noutate al mijloacelor tehnice implicate există brainstorming tradiţional şi brainstorming electronic,
- după modalitatea de apariţie a ideilor există brainstorming progresiv-linear, brainstorming catalitic şi brainstorming mixt,
- după modul de expunere al ideilor există trei tipuri de brainstorming: metoda expunerii libere, metoda exprimării pe rând şi metoda bileţelelor,
- după numărul de participanţi avem brainstorming individual şi brainstorming de grup, care este cel mai frecvent utilizat, deoarece discuţia ia amploare foarte repede, dar subiectul este epuizat rapid.

4.1.9. Tehnica interacţiunii observate (fishbowl)

Tehnica acvariului urmăreşte ca angajaţii implicaţi să fie puşi, alternativ, în dublă ipostază: pe de o parte, de participanţi activi la o dezbatere, pe de alta, de observatori ai interacţiunilor care se produc (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.119). Pentru aceasta, scaunele dintr-o încăpere sunt aşezate în două cercuri concentrice, iar angajaţii vor intra în sala unde se va desfăşura training-ul, alegându-şi scaunul dorit. Se poate apela şi la un al doilea trainer cu rol de observator, ce se va aşeza undeva în exteriorul cercurilor, urmând să înregistreze anumite preferinţe comune pentru anumite scaune; el va corela aceste alegeri cu informaţiile pe care le deţine despre participanţi, va urmări modul în care vor fi rezolvate eventualele conflicte legate de acest subiect. În cercul din interior se vor purta discuţii, după ce au stabilit cu trainer-ul anumite reguli. Cei din al doilea cerc sunt observatori şi privesc modul de relaţionare, gradul de stabilire a consensului, modul de dezvoltare a microclimatului, apariţia conflictului şi tipul de strategii adoptate. Aceste comportamente, sentimente, tipurile de reacţii şi de concluzionare, modul şi gradul de contribuţie sunt trecute apoi într-o fişă de observare. După aceea, urmează schimbarea locurilor din cele două cercuri şi se porneşte cu o altă idee controversată. O metodă similară, dar în care persoanele din cercul interior nu se află într-o discuţie în contradictoriu, ci acţionează într-o manieră necompetitivă, poartă denumirea de „seminarul socratic".

4.1.10. Controversa creativă

Iniţiată de către David şi Roger Johnson (1992), presupune divizarea colectivului de cursanţi în microgrupuri care să conţină câte patru persoane. În fiecare microgrup, doi dintre cursanţi vor susţine o idee, iar ceilalţi doi o vor susţine într-o manieră diametral opusă. După o perioadă, unul dintre cei doi vor părăsi grupul şi se vor duce în alt grup. A doua zi, unii dintre cursanţi îşi prezintă soluţiile, iar ceilalţi vor chestiona şi vor nota punctele cheie forte şi slabe. După care îşi vor schimba rolurile. În ziua a treia, ambele echipe îşi prezintă noile poziţii însoţite de argumentele deja exprimate într-o nouă lumină, cu alte indicii însoţite de noi argumente. Împreună vor căuta argumentele şi avantajele, încercând să ajungă la o perspectivă comună, care să combine poziţiile exprimate, diminuând astfel, punctele slabe. Fiecare va raporta deciziile sale plenului; toţi vor trebui să demonstreze în acelaşi timp actualitatea punctelor slabe detectate, depăşite prin noua perspectivă.

4.1.11. Predarea reflexivă

Iniţiată de Cruickshank D.R., este o utilizare interesantă a metodei Phillips 66. Moore K.D. (2001), adaptând perspectiva autorului metodei, stabileşte zece etape necesare:

- împărţirea colectivului în grupuri de 4-6 cursanţi,
- selecatrea unui subiect din fiecare grup pentru rolul de profesor,
- predarea pe care trebuie să o efectueze aceştia este călăuzită spre obiective instrucţionale identice, dar cu utilizarea propriilor alegeri în ceea ce priveşte metodele pe care le vor folosi în grupuri,
- desemnarea cursanţilor-profesori este simultană, iar pregătirea lor, care vor cere un timp de 15-20 de minute, se va face în colţuri diferite ale sălii,
- cursanţii-profesori vor urmări în construirea propriului scenariu de training achiziţiile şi satisfacţia pe care colegii lor le vor avea în urma învăţării,
- celorlaltor cursanţi din grup li se va cere să se comporte natural ca într-o situaţie de training cu un trainer oarecare,
- se va urmări o evaluare a rezultatelor obţinute din experienţa de predare, dar şi din cea de învăţare,
- satisfacţia membrilor din grupurile de învăţare este determinată şi de această evaluare,

- o discuţie generală cu întregul colectiv de cursanţi va urmări punctarea părţilor pozitive şi negative într-o experienţă de reflecţie asupra predării.

Procedura se repetă până când toţi participanţii s-au aflat în ambele ipostaze (de trainer şi de cursant).

4.1.12. Focus-group-ul (FG)

Este un fenomen social şi este important să se înţeleagă contextul social complex şi dinamic în care FG au loc. Diferenţa principală între FG şi alte tipuri de cercetare (interviurile sau experimentele de laborator), este că strângerea datelor apare şi este facilitată prin stabilirea clară a unui grup (Stewart D.W. et al., 2007, p.19). FG nu înseamnă doar adunarea unor oameni pentru a discuta, ci este un tip special de grup (ca scop, mărime, structură şi proceduri), care are ca scop ascultarea şi adunarea de informaţii, pentru a facilita înţelegerea mai bună a ceea ce simt oamenii, cum gândesc despre o problemă (de exemplu despre un produs sau un serviciu). Membrii grupului sunt selectaţi funcţie de anumite caracteristici pe care le au în comun, legate de topicul discuţiei care va avea loc. Se va crea un mediu permisiv, care va încuraja participarea în exprimarea punctelor proprii de vedere, fără a fi puşi sub presiune. Aceste FG pot avea loc de mai multe ori, astfel încât mediatorul să poată descoperi o tendinţă sau vreun model, oferind astfel idei asupra produselor analizate, a serviciilor, a consilierii, a planificării, a brainstorming-ului, a învăţării, a distribuţiei cunoştinţelor sau a îmbunătăţirii activităţii proprii (Krueger R.A., Casey M.A., 2000, p.3-4). Este o metodă complexă de producere de idei în grup ce are drept scop - prin realizarea unei discuţii focalizate pe o anumită temă - furnizarea unei baze informaţionale calitative, în care fiecare participant interacţionează cu ceilalţi membri ai grupului şi se influenţează reciproc (Bulai A., 2000, p.61). Tehnica este folosită pe larg în strategiile de marketing, pentru a testa piaţa asupra calităţilor unui produs oferit de o firmă. FG urmăreşte colectarea unor date şi analiza procesului de influenţare a opiniilor în cadrul grupului. Tehnica le permite participanţilor să se lase influenţaţi şi să-şi schimbe opiniile pe parcursul desfăşurării discuţiilor (Păuş V.A., 2006, p.250). Atmosfera socială a FG influenţează dezvoltarea discuţiilor şi uşurinţa cu care acestea pot continua. Se stabilesc de la început scopurile discuţiei şi rolul mediatorului în cadrul acestor discuţii (Merton R.K. et al., 2008,

p.171). Moderatorul discuţiei trebuie să-şi planifice tipurile de întrebări funcţie de scopul discuţiilor şi de componenţa grupului, propunând următoarele tipuri de întrebări (Wheatley W.K., Flexner W.A., 1988, p.16-17):

- întrebări directe de cercetare - se referă direct la tema cercetată,
- întrebări de profunzime - se clarifică motivele care stau în spatele răspunsurilor participanţilor,
- întrebările-test - se verifică înţelegerea termenilor de specialitate folosiţi în discuţie,
- întrebările pregătitoare - se readuce discuţia în temă dacă se divaghează de la aceasta,
- întrebările „depersonalizate" - au rolul de a dezamorsa eventualele conflicte,
- întrebările factuale - solicită răspunsuri exacte,
- întrebările „afective" - evidenţierea stărilor afective ale participanţilor,
- întrebările „anonime" - vizează opiniile despre un subiect delicat (etnie, religie etc), al cărui răspuns va fi dat în scris sau anonim,
- tăcerea - ca o componentă a comunicării, tăcerea poate descrie atitudinea, timiditatea, ineficienţa participanţilor.

4.1.13. Metoda „Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat"

Este o tehnică de învăţare folosită pentru dezvoltarea gândirii critice, care ajută la conştientizarea de către fiecare participant a ceea ce crede că ştie despre o temă sau un subiect în discuţie, ce ar dori să afle şi în final, ce a aflat nou despre subiectul respectiv (Dumitru I.Al., 2000, p.72).

Metoda necesită calităţi de animator de grup şi o mare deschidere spre comunicare, fiind în acelaşi timp o modalitate de învăţare autodirijată, în care animatorul grupului trebuie să dovedească o mare deschidere spre nou, spre ideile grupului şi dirijarea temei spre direcţii diferite de obiectivele iniţiale (Păuş V.A., 2006, p.252).

Tabel 4.1. Metoda „Ştiu/Vreau să ştiu/Am învăţat"

Ştiu	Vreau să ştiu	Am învăţat

Sursa - Dumitru I.Al., 2000, p.73.

Idei notate în rubrica „Ştiu"

Participanţilor li se cere să inventarieze ideile pe care consideră că le ştiu despre tema lansată în discuţie.

Idei notate în rubrica „Vreau să ştiu"

Participanţii sunt rugaţi să noteze şi ideile în legătură cu care au îndoieli, ce ar mai vrea să afle şi întrebările la care ar dori răspuns prin parcurgerea temei.

Idei notate în rubrica „Am învăţat"

Urmează dezbaterea temei propuse, realizată prin metode şi tehnici adecvate. Astfel, apar clar evidenţiate situaţiile de plecare, aşteptările şi achiziţiile finale, ceea ce au dobândit prin activitatea respectivă.

4.1.14. Jocul de rol

Reprezintă interpretarea de către două sau mai multe persoane a unui scenariu de rezolvarea a unei probleme, scenariul fiind pregătit de formator şi interpretat de către participanţi (Păuş V.A., 2006, p.251). Un joc de rol este o sesiune de formare în care facilitatorul, ajutat de unul sau doi asistenţi, stabileşte un scenariu în care participanţilor le sunt atribuite diferite roluri, care roluri se regăsesc în situaţiile ce vor fi întâlnite de participanţi în munca de pe teren. Jocul oferă participanţilor oportunitatea de a juca diferite roluri, alese pentru a reprezenta roluri efective, întâlnite în situaţi reale. Un rezultat important este că participanţii la training au oportunitatea de a vedea situaţia de pe teren din alte perspective decât acelea pe care le-ar avea în realitate (cec.vcn.bc.ca/mpfc/modules/tm-rplru.htm).

Există trei etape ale unei sesiuni standard de joc de rol:

<u>Pregătirea jocului</u>

În etapa de pregătire, facilitatorul aranjează scena, adică descrierea scenariului şi atribuirea de roluri participanţilor. Dacă un participant are un anumit rol în realitate, în situaţia de pe teren, ar fi mai eficient ca acelui participant să-i fie atribuit alt rol în timpul sesiunii de joc de rol. O componentă opţională a etapei de pregătire este de a acorda ceva timp actorilor principali pentru a se întruni şi a schiţa intriga generală a jocului lor. Ca facilitator, trebuie să decidă aceasta pe baza a ceea ce se vrea să fie accentuat, iar aceasta este o decizie pe care trebuie să o ia când este conceput atelierul în care se va desfăşura jocul de rol. O altă opţiune este de a scrie, pe o pagină, o descriere a scenariului care va fi jucat de

participanţi. Altă opţiune ar fi de a scrie descrieri de câte un paragraf pentru fiecare rol principal. O descriere poate include principalele obiective şi preocupări ale persoanei care joacă acel rol, eventual poate include unele dialoguri-cheie sau o declaraţie care să fie citită de persoana care interpretează rolul. Alternativ, ar putea fi util ca persoanele care joacă rolurile să fie spontane şi să îşi gândească independent jocul, în febra momentului. În acest caz, nu va fi timp pentru ca actorii să îşi plănuiască intriga, şi nu vor exista descrieri sau linii directoare scrise.

Etapa jocului

A doua etapă a acestei sesiuni, etapa jocului, este aceea în care participanţii la formare îşi joacă rolurile iar piesa este interpretată. Dacă piesa devine prea lungă, facilitatorul poate da actorilor un avertisment de un minut sau două, şi apoi poate încheia jocul. Alternativ, jocul ar putea fi prea scurt, iar facilitatorul trebuie să încurajeze actorii să-şi îmbogăţească jocul, să adauge discursuri, un monolog şi acţiuni care să le facă piesa mai bogată.

Follow up

Etapa a treia este importantă şi nu trebuie omisă, pentru că acum participanţii discută despre ceea ce s-a întâmplat. Ei pot să interpeleze actorii individuali pentru a-i întreba de ce au avut o anumită poziţie, de ce au spus ceva anume sau de ce au întreprins o anumită acţiune. Explicaţiile şi discuţiile rezultante sunt importante pentru ca participanţii să înţeleagă mai bine dinamica socială asociată cu o anumită situaţie de pe teren. În unele sesiuni de joc de rol pot apărea diverse stări (furie, exasperare, dezacord), mai ales dacă unii actori iau jocul prea în serios şi adoptă poziţii radicale. Discuţiile din sesiunea de follow up oferă facilitatorului o deschidere pentru a „răci" puţin grupul şi pentru a explica faptul că starea a fost generată de structura situaţiei şi nu de caracterul persoanelor care au jucat rolurile. Schimbarea atmosferei nu este un lucru rău şi de evitat; ea reprezintă oportunitatea de a revela natura unor situaţii de pe teren şi de a încuraja participanţii să fie sensibili la diferite premise, valori, scopuri şi poziţii care pot fi asumate de diferite persoane pe teren.

4.1.15. Turul galeriei

Este o metodă de învăţare prin colaborare prin care fiecare participant la activitate este încurajat să îşi exprime opiniile referitoare

la soluțiile date unei probleme sau produsele unei activități realizate de ceilalți participanți, individual sau în grup (Păuş V.A., 2006, p.255). Este o metodă care presupune evaluarea, interactivă şi profund formativă, şi autoevaluarea produselor realizate de grupuri. Această metodă poate fi aplicată atât pentru lecții de predare-învățare, cât şi pentru lecții de evaluare, pentru diferite teme, la toate disciplinele din curriculum. Tema pe care grupele o au de rezolvat poate fi identică sau fiecare grupă poate avea o temă diferită sau un anumit aspect al temei.

Faza următoare este turul galeriei care cuprinde următoarele etape (Păuş V.A., 2006, p.255 şi www.didactic.ro):

- se împart participanții în grupe de câte 4-5, de preferat cu toate stilurile de învățare;
- se fac precizări referitoare la tema de lucru şi bibliografie: „Studiați mostrele de pe masă, materialul referitor şi notați ideile esențiale, puteți să vă consultați cu colegii şi să-mi cereți lămuriri acolo unde sunt neclarități; aveți la dispoziție 5 minute";
- participanții studiază bibliografia, discută în interiorul grupei ideile principale, solicită informații formatorului;
- se distribuie fişele de lucru şi se fac precizări referitoare la sarcinile de îndeplinit cu precizarea limitei de timp: prezentarea (temei) sub formă de poster, realizarea unui careu etc. „Veți avea de realizat o prezentare generală a materialelor sub formă de poster conform fişei de lucru. Toate grupele au aceeaşi temă, astfel că în final vom alege cea mai completă, dar şi interesantă prezentare. Pentru realizarea prezentării aveți la dispoziție 10 minute;
- se distribuie materialele de lucru: hârtie, markere etc. (Fiecare grupă a primit câte o coală de hârtie flipchart un set de 4 markere);
- fiecare grupă realizează produsul şi îl afişează în vederea evaluării;
- echipele "fac turul galeriei" - trec pe la fiecare produs, discută în interiorul grupei, fac observații (puncte slabe în stânga, puncte tari în dreapta), revin la produsul propriu;
- un reprezentant din fiecare grupă prezintă produsul şi observațiile celorlalte grupe, face referiri la produs şi observații;
- când tema este comună se poate organiza un concurs, în care se foloseşte votarea celorlalte teme, dar nu şi a temei proprii;
- se evaluează activitatea (ce a plăcut, ce nu a fost bine, ce ar mai dori să învețe etc.).

Această metodă stimulează interesul, dezvoltă comunicarea, colaborarea angajată şi spiritul de echipă. Folosirea metodelor

interactive a activităţilor diversificate pornind de la interesele participanţilor poate conduce la dezvoltarea motivaţiei pentru activitatea de învăţare.

4.1.16. Modelarea

Se bazează pe utilizarea unui subsistem intuitiv pentru exemplificarea unui aspect mai puţin intuitiv sau prea complex pentru a fi înţeles cu uşurinţă (Popa M., 2008, p.285). Analiza deciziilor prin modelare şi simulare, deşi nu poate acţiona asupra hazardului şi nu poate atrage cu sine manifestarea norocului, poate să-l ajute pe decident să înţeleagă mai bine problemele decizionale, să-şi îmbunătăţească şansele de a obţine un rezultat fericit sau să fie mai pregătit pentru a face faţă unor evoluţii nefavorabile, independente de voinţa lui. De asemenea, Moore şi Weatherford consideră că implicarea majoră a managerului în procesul de modelare este foarte importantă pentru succesul aplicării unui model în procesul decizional.

Modelarea reprezintă dezvoltarea reprezentării simple a unui sistem complex, cu stabilirea de obiective care oferă previziuni ale performanţei sistemului (Altiok T., Melamed B., 2010, p.1). Pe lângă reducerea complexităţii sistemului analizat, modelul poate servi la îmbunătăţirea comunicării, comprimarea timpului, reducerea costurilor necesare activităţilor de analiză şi evaluare a consecinţelor variantelor decizionale, evitarea unor situaţii critice sau catastrofale care pot apărea în cazul experimentelor în sistemul real. Un model reprezintă anumite aspecte ale sistemului modelat, în vederea obţinerii de noi cunoştinţe (Altiok T., Melamed B., 2010, p.1). Un model este considerat performant dacă este simplu, eficient, credibil, verificabil, documentat, calitativ, disponibil (Wehrle K., et al., 2010, p.1).

4.2. Programe de training la locul de muncă (on-the-job)

Acest mod de dobândire de cunoştinţe, neformalizat, este o cale esenţială de perfecţionare; orice salariat, oricare ar fi nivelul său ierarhic sau tipul său de activitate, învaţă muncind (Deaconu A. şi col., 2004). Cu toate că este o formă foarte răspândită de instruire (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.105), este greu de

măsurat care îi sunt costurile ascunse şi efectele acestui tip de formare, deoarece ele sunt amestecate cu alte tipuri de incidenţe (Deaconu A. şi col., 2004). Niciodată, de la o organizaţie la alta sau chiar în aceeaşi organizaţie, două operaţii de formare nu sunt identice; în acest domeniu diversitatea este regula. Este totuşi util, în scopul utilizării de proceduri omogene de control şi de studiu al rezultatelor, să se grupeze operaţiile de formare.

Metode folosite:

4.2.1. Ucenicia

Este o metodă la fel de veche ca munca însăşi (Popa M., 2008, p.284). Este rezervată tinerilor lucrători şi, spre deosebire de formarea pe post, ucenicia se desfăşoară pe durate mai mari de timp, de ordinul lunilor sau chiar al anilor. În decembrie 2012, guvernul a aprobat un proiect de lege pentru modificarea şi completarea Legii nr. 279/2005, privind ucenicia la locul de muncă, republicată. Contractul de ucenicie cuprinde, pe lângă cerinţele obligatorii pe care trebuie să le conţină, un contract de muncă, clauze cu privire la calificarea pe care o dobândeşte ucenicul, numele coordonatorului de ucenicie şi denumirea calificării obţinute de ucenic, locul/locurile în care se desfăşoară activitatea de formare profesională etc. În accepţiunea legii, ucenicia la locul de muncă reprezintă „formarea profesională realizată în baza unui contract de ucenicie la locul de muncă", iar programul de formare profesională prin ucenicie la locul de muncă „constituie parte integrantă a contractului de ucenicie la locul de muncă". Ucenicia la locul de muncă se adresează „tinerilor care doresc să se concentreze pe învăţare, pornind de la situaţiile profesionale reale, concrete, cerute de practicarea unei ocupaţii direct la locul de muncă". La rândul său, ucenicul este definit ca „persoană fizică, având vârsta cuprinsă între 16 şi 25 de ani, care din voinţă proprie încheie un contract de ucenicie la locul de muncă cu un angajator, în scopul obţinerii unei calificări". De asemenea, formarea profesională prin ucenicie la locul de muncă reprezintă „formarea profesională de care beneficiază ucenicul, organizată de un furnizor de formare profesională autorizat.

4.2.2. Demonstraţia

Este metoda de a explica şi a arăta participanţilor cum să execute o lucrare şi apoi li se dă posibilitatea să efectueze lucrarea respectivă. Temele care presupun îmbunătăţirea tehnicilor de lucru necesită metode care permit aplicaţii practice. Acest lucru se poate face într-o oarecare măsură într-un curs de instruire prin folosirea unor situaţii de învăţare şi a unor exerciţii alese corect. Studiile de caz îl pot include pe noul manager în diverse situaţii manageriale şi pot oferi material bun pentru discuţii, dar organizaţia trebuie să fie în măsură să-şi pregătească propriile studii de caz pe baza misiunilor realizate anterior. Exerciţiile practice îl pot conduce, pe noul angajat debutant, prin diverse practici obişnuite de management, prin care îşi însuşeşte deprinderea de a vorbi şi convinge în mod eficace, a conduce interviuri de investigare, a analiza conturile companiei, a conduce şi controla discuţiile, a comunica în scris, a realiza grafice, a proiecta sisteme şi procedee, a măsura munca. În instruirea pe teren, managerul învaţă, în principal, efectuând munca practică de diagnosticare, de rezolvare a problemelor şi de proiectare. Deoarece această instruire se realizează într-o situaţie de viaţă reală, cursantul va fi îndrumat şi controlat de instructor. Şi aici, feedback-ul referitor la ceea ce a făcut managerul este o dimensiune esenţială a instruirii. Şeful de echipă sau supraveghetorul care acţionează ca un instructor de teren trebuie să asigure acest feedback, creând o atmosferă în care orice aspect al muncii să poată fi discutat deschis, fără să-l pună în încurcătură pe noul coleg.

4.2.3. Coaching-ul

Sub acest nume, care în limba engleză stârneşte confuzii (coach = antrenor), metoda coaching-ului s-a născut din sport. Astfel, cartea lui Tim Gallwey, "The Inner Game of Tennis", apărută în anii '70 poate fi considerată "certificatul de naştere" al coaching-ului.

Este metoda prevăzută pentru a dezvolta aptitudini, cunoştinţe şi abilităţi individuale. Această metodă ajută oamenii să afle cât de bine procedează, ce au nevoie să înveţe din situaţiile apărute, să asigure orientări în legătură cu modul de executare al unor sarcini specifice. Se referă la o formă de instruire managerială în cadrul căreia managerul, prin discuţii directe şi activitate dirijată, ajută un

coleg să învețe cum să rezolve o problemă sau cum se execută mai bine o sarcină (Cole G.A., 2000, p. 393).

Federația Internațională de Coaching (ICF) definește coaching-ul drept un „parteneriat care accelerează ritmul de învățare al clientului, performanța și progresul acestuia pe plan personal și profesional". O altă definiție, care accentuează caracterul transformator al coaching-ului, este aceea a European Coaching Institute (ECI) - un proces care „îl ajută pe client să renunțe la ceea ce este acum, pentru a deveni ceea ce îți dorește să devină". Astfel, coaching-ul înseamnă trans-formare - un proces de învățare prin re-definire.

Coaching-ul înseamnă dialog, înseamnă o comunicare profundă și specială, susținută de către coach prin ascultare activă și utilizarea întrebărilor potrivite. Este un proces de conștientizare și responsabilizare în care clientul se orientează către soluții și către viitor. Astfel, coaching-ul înseamnă prezența cu toată ființa, coach-ul este împreună cu clientul, deși aparent nu face nimic pentru acesta. Și, paradoxal, a fi prezent provoacă în client dorința și putința de a-și satisface nevoile, de a-și face o viață împlinită (www.em-power.ro/coaching).

4.2.4. Rotația posturilor

Are ca scop să mărească experiența angajaților, a cunoștințelor și abilităților suplimentare (Deaconu A. și col., 2004). În cadrul acestei metode se oferă cursantului posibilitatea: de a ocupa o serie de posturi în sectoare diferite ale organizației pentru perioade specificate de timp, de a se potrivi cât mai bine cu postul și de cunoaștere în ansamblu a modului în care funcționează organizația sau departamentul (Pânișoară G., Pânișoară I.-O., 2007, p.105). Având un caracter informal, aceste programe se regăsesc sub forma situațiilor de orientare sau pentru pozițiile non-manageriale. Chiar dacă nou-veniții primesc instruire în programele formale, este practic imposibil să se poată fi învățat absolut tot.

4.2.5. Mentoring-ul

Mentoring-ul folosește persoane selecționate și istruite special pentru a consilia angajații. Coaching-ul și mentoring-ul reprezintă cele mai bune metode prin care se poate îmbogăți cultura organizațională și se ghidează corect potențialul personalului, scopul final

fiind cel al creşterii performanţei organizaţionale. Mentoring-ul, fiind una dintre cele mai vechi abordări în management, este recunoscut şi folosit ca un instrument de valoare atât în dezvoltarea organizaţională, cât şi pentru îmbunătăţirea rezultatelor afacerii. Procesul de mentoring se referă în principal la îndrumarea şi sfătuirea unui angajat de către un altul mai experimentat, scopul final fiind acela al dezvoltării potenţialului personal al angajatului. Mentoring-ul se focusează în principal asupra obiectivelor carierei pe termen lung, şi nu asupra performanţelor imediate. De cele mai multe ori el este desfăşurat în afara relaţiilor ierarhice, de persoane din interiorul sau exteriorul organizaţiei. Rolul principal al mentoring-ului este acela de reducere a mobilităţii personalului organizaţiei, iniţierea celor care urmează a fi avansaţi în poziţii de lider şi dezvoltarea rapidă a celor mai buni dintre ei. Acest proces de instruire trebuie demarat într-un sistem bine proiectat, care să deţină o structură de tip suport şi să utilizeze un set de instrumente astfel proiectate încât să asigure eficienţa sistemului (www.myjob.ro/ Ghid cariera/ Dezvoltarea carierei).

4.2.6. Seminariile şi conferinţele

Seminariile plasează subiectele într-un context nou şi pot favoriza concentrarea. Conferinţele periodice nu întrerup ciclul de muncă productiv.

4.2.7. Stagiile cu program complet

Înlocuiesc activitatea curentă şi au aceeaşi durată cu ea.

Anchetele efectuate printre persoanele implicate în aceste programe au arătat că (Deaconu A. şi col., 2004):

- opiniile sunt împărţite în egală măsură între cei care preferă stagiile compacte şi cei care optează pentru o formare planificată în funcţie de activitatea lor profesională;
- majoritatea celor anchetaţi se îndoiesc de eficacitatea şedinţelor foarte depărtate în timp.

Acţiunile de formare desfăşurate în cadrul firmelor se disting de alte forme de dobândire a cunoştinţelor prin faptul că:

- ele se armonizează cu scopurile de rentabilitate: formarea este în general văzută ca un mijloc de creştere a performanţei organizaţiei;

- cea care decide în acest caz este organizaţia: ea defineşte modalităţile de lucru şi controlează activităţile desfăşurate. În compensare, individul implicat în procesul de formare poate beneficia de experienţa sa şi poate încerca să o fructifice de-a lungul vieţii sale profesionale;

- formarea nu se desfăşoară, în mod obligatoriu, continuu şi dă naştere, cel mai adesea, unor acţiuni punctuale (a se vedea o singură acţiune la intrarea în organizaţie);

- formarea nu se adresează decât unor agenţi activi şi afectează în mare măsură timpul de lucru.

Formarea în cadrul organizaţiei îmbracă forme diverse, între care cele mai vizibile nu sunt în mod obligatoriu cele care contribuie cel mai intens la transmiterea cunoştinţelor.

4.3. Factori ce influenţează alegerea metodelor de formare

Problema alegerii metodelor pedagogice depinde de patru *factori* care sunt reţinuţi, de obicei, în procesul de formare: motivaţia, stimularea, reacţia şi controlul.

- *„Motivaţia de lungă durată"* este cea care determină interesul pentru stagiu şi este, înainte de toate, o problemă de selecţie a celor care vor fi implicaţi în procesul de formare. *„Motivaţia de moment"* depinde de atractivitatea programului de învăţământ.

- *Stimularea* este determinată de grupul în raport cu care individul va încerca, conştient sau nu, să se situeze. Dacă este foarte puternică, ea este dăunătoare, pentru că duce la situaţii conflictuale care dăunează învăţării; dacă este prea scăzută, conduce la pasivitate.

- *Reacţia* indivizilor implicaţi în procesul de formare este indispensabilă, deoarece astfel cunoştinţele ajung nu doar să fie prezentate ci, în măsura posibilului, să fie descoperite şi formulate de către cursant. Ea condiţionează durabilitatea memorării şi eficacitatea utilizării viitoare a cunoştinţelor.

- *Controlul* se efectuează, pe de o parte, în mod informal, de-a lungul procesului de învăţare, sub supravegherea constantă exercitată de formatori cu privare la progresul grupului şi, pe de altă parte, prin autocontrolul exercitat de cursanţii înşişi.

• 8/10 din învăţarea umană se realizează pe cale vizuală şi 2/10 pe cale auditivă.

• Testele de memorizare arată că omul reţine în medie:

- 10% din ceea ce citeşte,
- 20% din ceea ce înţelege,
- 30% din ceea ce vede şi
- 50% din ceea ce înţelege şi vede.

Aceste observaţii delimitează câmpul de eficacitate al educării.

Ele justifică alegerea mijloacelor şi metodelor de formare (Deaconu A. şi col., 2004):

• *Acumularea de cunoştinţe teoretice* - pornind de la cursuri, cărţi, filme etc., aceasta permite definirea de concepte noi, dobândirea unui limbaj specific şi familiarizarea cu proceduri noi.

• *Metode de identificare,* în esenţă pe baza unor cazuri scrise sau filmate, adică printr-o schematizare a realului, în faţa căruia cursanţii vor putea reacţiona mai liber, nefiind implicaţi în acţiune. Aceste metode reprezintă fundamentul formării, pentru că ele permit să se evidenţieze concepte în raport cu realitatea exemplificată.

• *Metode de simulare,* care se concretizează în jocuri de roluri şi care îi implică pe cursanţi, adică permit să li se testeze reacţiile, fără ca eroarea să aibă consecinţe importante.

• *Metode de reflecţie critică,* care constau în analiza situaţiilor reale trecute, în calitate de specialişti şi în efectuarea unui demers analitic al reacţiilor părţilor implicate.

• *Acţiuni controlate „pe teren"* - care se asociază fructuos cu celelalte metode. Ele permit lărgirea domeniului de aplicare a cunoştinţelor învăţate. Alegerea metodelor de formare este puternic influenţată de stilul de învăţare al cursanţilor.

Potrivit teoriei lui Kolls există patru stiluri dominante de învăţare:

• *Convergent* - Subiectul preferă aplicarea practică a ideilor. Interesul este îndreptat mai mult către lucruri, decât către oameni. Stilul este caracteristic multora dintre ingineri.

• *Divergent* - Punctul forte este imaginaţia, precum şi capacitatea de a vedea lucrurile dintr-o mare varietate de unghiuri. Subiectul este interesat de oameni şi de multe alte teme generale. Managerii de personal tind să adopte acest stil.

• *Asimilator* - Stil caracterizat de gândire abstractă. Subiectul este preocupat de idei în sine. Specialiştii în cercetare-dezvoltare tind să manifeste acest stil.

• *Adaptor* - Acest stil reprezintă o abordare a problemelor concentrată pe acţiune. Accentul se pune pe implicarea personală şi pe asumarea de riscuri. În cadrul organizaţiilor, acest stil poate fi întâlnit în compartimente de vânzări şi marketing.

Formarea profesională este adesea privită în întreprinderile franceze şi germane ca o veritabilă investiţie pe termen mediu.

Francezii au adoptat în 1971 o lege prin care întreprinderile erau obligate să acorde un procent din masa salarială pentru formarea personalului. Dacă iniţial acest lucru a fost privit ca o obligaţie legală sau ca o compensaţie socială, astăzi este privit ca o strategie de dezvoltare a resurselor umane. În Marea Britanie deciziile referitoare la elaborarea şi implementarea unor programe de training sunt adoptate pe baza unor consultări între departamentul de resurse umane şi managerii de activitate, decizia finală aparţinând departamentului de resurse umane. În companiile britanice, ponderea managerilor de activităţi care au participat la programe de training, specializate în evaluarea performanţelor, folosirea delegării, motivarea, comunicarea şi munca în echipă, este de cel puţin 33%. În Germania, pregatirea în domeniul tehnic reprezintă o caracteristică principală a managementului resurselor umane. Sistemul german de pregătire profesională în domeniul tehnic este cunoscut sub denumirea "sistemul educaţional dual", deoarece combină formele de pregătire la locul de muncă cu pregătirea în şcolile cu profil tehnic. Durata unui astfel de program este între doi şi trei ani, funcţie de meserii. Deşi nu există această obligaţie, sistemul tradiţional "dual" existent şi-a demonstrat utilitatea, întreprinderi ca B.M.W. sau Siemens au mers până acolo încât au formatori interni ca angajaţi permanenţi. În Ţările de Jos, aproape toate convenţiile conţin şi clauze referitoare la procesul de formare, în Italia nu există nici o obligaţie particulară, iar concepţiile şi practicile din întreprinderi sunt foarte variate. În Spania există un acord din 1990 conform căruia s-a format un fond în scopul formării profesionale (contribuţie a întreprinderilor şi salariaţilor).

4.4. Modele de formare

Modelul ciclului de bază al formării

Abordarea sistematică a formării urmează, în general, o succesiune logică de activităţi, începând cu stabilirea unei politici de principiu şi a resurselor necesare pentru susţinerea ei, urmată de o evaluare a necesităţilor de instruire pentru care se asigură programul corespunzător, şi terminând cu o formă sau alta de evaluare şi feedback (Deaconu A. şi col., 2004). În figura de mai jos este prezentată această succesiune elementară de faze ale ciclului de formare.

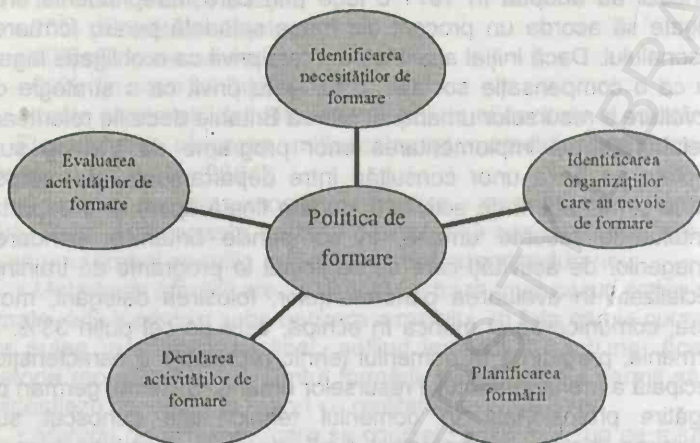


Figura 4.1. Ciclul de bază al formării

Modelul Mastery learning

Model dezvoltat de Negreţ I. şi Jinga I. (1999), pornind de la ideile lui Carroll J.B. şi Bloom B.

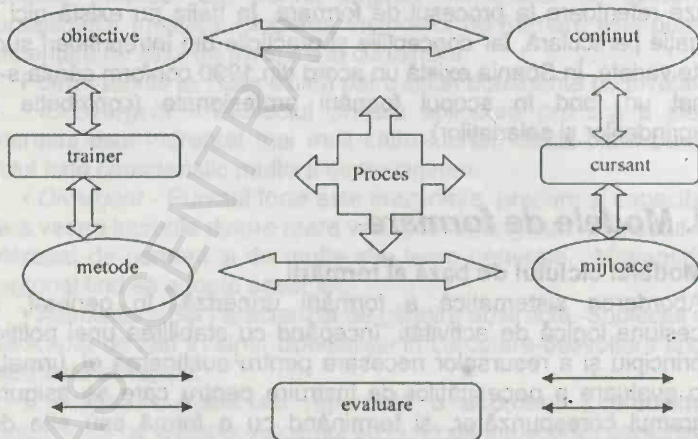


Figura 4.2. Proiectarea unui program de training
Sursa - adaptare după Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007, p.100.

Proiectarea instruirii era propusă ca fiind jalonată de patru întrebări pe care trainer-ul şi le pune atunci când se află în această etapă:

- ce trebuie făcut? (stabilirea obiectivelor),
- cu ce poate fi făcut? (analiza resurselor de care dispune - materiale, de conţinut, umane etc.),
- cum poate fi făcut? (selectarea metodelor şi mijloacelor care pot pune în funcţiune resursele pentru îndeplinirea obiectivelor),
- cum se poate afla dacă s-a realizat ceea ce trebuia? (se va stabili sistemul de evaluare a eficienţei activităţii realizate).

Modelul lui Donald Kirkpatrick

Evaluarea rezultatelor obţinute după activitatea de training poate fi pusă în practică prin modelul lui Donald Kirkpatrick (2006), care furnizează o schemă cadru, care conţine 4 niveluri de evaluare (Brown S.M., Seidner C.J., 1998):

1. percepţia programului de training,
2. învăţarea propriu-zisă,
3. performanţa,
4. impactul (reprezintă cea mai importantă fază, deoarece constituie răspuns la rezolvarea problemelor),
5. iar **Jack Phillips (1996)** a mai adăugat şi următorul nivel, cel de măsurare reală a profitului.

Modelul formării în cascadă (Păuş V.A., Teşileanu A., Săvulescu A., 2003)

Acest model, cu efect de val, este utilizat pentru formarea unor grupuri mici de persoane. Acestea vor transmite, la rândul lor, ceea ce au învăţat alte grupuri mici, şi tot aşa, până când rezultatele scontate vor fi transmise până la ultimul nivel de difuzare, cuprinzând majoritatea angajaţilor din firmă.

Tabel 4.2. Avantajele şi dezavantajele modelului de formare în cascadă

Avantaje	Dezavantaje
- este suplu	
- permite transmiterea unor aptitudini unui număr mare de persoane	- necesită un număr mare de formatori
- este uşor de organizat	- se impune elaborarea unui manual al formatorului
- permite o participare activă	- este posibil ca formatorii

	neprofesionişti să nu ştie cum să profite de activităţile pe grupe
- necesită un minim de logistică	- este dificil de refăcut stilul şi conţinutul prezentării în raport cu evaluarea stagiilor
- necesită puţine resurse	- trebuie urmărită buna desfăşurare a stagiilor
- costuri reduse cu formatorii	- formatorii poate nu posedă suficiente aptitudini
- permite formarea multor persoane în timp scurt	- timpul limitat poate dăuna formării în grupuri mici
- este descentralizat	- controlul calităţii este afectat
- aptitudinile formatorilor vor fi întărite în sesiunile de formare a acestora	- sesiunile de formare a formatorilor trebuie să fie mai lungi, pentru a le dezvolta un set de aptitudini suficiente

Sursa - Păuş V.A., 2006, p.239.

Modelul de formare cu echipe itinerante (Păuş V.A., Teşileanu A., Săvulescu A., 2003)

Acest model cuprinde echipe de câte doi formatori sau mai mulţi, care să desfăşoare formări în teren. După formarea unei echipe locale, aceasta va putea continua formarea după modelul formării în cascadă.

Tabel 4.3. Avantajele şi dezavantajele modelului de formare cu echipe itinerante

Avantaje	Dezavantaje
- utilizează formatori profesionişti	- formatorii trebuie să fie disponibili mai mult timp
- stimulează învăţarea prin activităţi	- nu creează nici o competenţă de formator
- utilizează un număr mic de echipe	-
- au competenţe necesare pentru o formare activă	- este imposibil ca formatorii să formeze tot personalul
- necesită un cost minim pentru logistică	- problemele logistice pot afecta stagiile din teren
- necesită puţine resurse	- autoritatea centrală trebuie să stabilească un circuit de formare
- permite o evaluare constantă	- timpul alocat formării poate

	depăşi timpul prevăzut iniţial
- reduce dependenţa de manualul formatorului	- nu oferă un manual al formatorului
- stagiile se fac numai pentru transmiterea unor cunoştinţe necesare în contextul respectiv	- nu transmite şi formarea aptitudinilor de formator
- se reduc costurile prin raţionalizarea deplasărilor şi a duratei stagiilor	- costurile formatorilor se repartizează pe o durată mai lungă de timp

Sursa - Păuş V.A., 2006, p.240.

Modelul formării simultane (Păuş V.A., Teşileanu A., Săvulescu A., 2003)

Prin acest model, întregul personal care trebuie să fie format participă la formare în acelaşi timp (ex. Prelucrarea normelor metodologice din domeniul economic, financiar, social).

Tabel 4.4. Avantajele şi dezavantajele modelului de formare simultană

Avantaje	**Dezavantaje**
- este vizibil pe scară largă	- necesită un număr mare de formatori în acelaşi timp
- se desfăşoară pe o perioadă scurtă de timp	- puţine posibilităţi de evaluare
- utilizează un număr mic de echipe	- dificil de urmărit calitatea formării
- pot valorifica capacitatea de formator a unor persoane implicate în astfel de evenimente	- eficacitatea depinde de o logistică complicată
-	- eforturi mari de organizare
-	- multe echipe de formatori în locuri diferite
-	- necesită mare cantitate de materiale
-	- suprasolicitarea formatorilor

Sursa - Păuş V.A., 2006, p.241.

Modelul de formare al lui Fairbairns (1991)

Jill Fairbairns (1991) a propus un model cu accent pe trei chestiuni pe care trebuie să le abordăm când luăm o decizie privind instruirea adecvată. Se va folosi acest model pentru a descrie cum se identifică direcţiile de concentrare ale instruirii. În parte, acest model face legătura între cele trei niveluri indicate mai sus, dar el poate fi aplicat şi în evaluarea caracterului adecvat al soluţiilor propuse la fiecare nivel.

Pe parcursul vieţii noastre profesionale ne sporim bagajul de cunoştinţe şi aptitudini, pentru a avea o performanţă bună de muncă. Dobândirea cunoştinţelor şi aptitudinilor relevante ne oferă tuturor noi posibilităţi de îmbunătăţire a performanţei pe post, de înaintare în carieră şi de dezvoltare personală. Organizaţiile caută permanent cele mai bune câştiguri din utilizarea fondurilor lor limitate, deci se impune să fie selective şi să identifice acele domenii care vor avea importanţă pentru activitatea particulară în cauză. Pentru majoritatea posturilor din ziua de azi este nevoie de o paletă diversă de aptitudini şi cunoştinţe: unele sunt indispensabile, iar altele oportune, pentru o performanţă optimă. Ocupanţii posturilor deţin, de obicei, cea mai mare parte a acestui bagaj de aptitudini şi cunoştinţe, dar din motivele descrise mai sus vor exista întotdeauna domenii în care instruirea suplimentară le va aduce beneficii.

Cel de-al treilea factor are legătură cu cultura organizaţiei. Firmele se caracterizează prin atitudini şi priorităţi diferite - adică, ceea ce se numeşte cultura corporatistă. Instruirea pentru dobândirea de cunoştinţe şi aptitudini care „nu se pupă" cu particularităţile culturii corporatiste fie îl va plasa pe cel instruit într-o poziţie incomodă, fie, cel mai probabil, va conduce la respingerea genului respectiv de instruire pe motiv că „nu se potriveşte aici". Spre exemplu, instruirea în domeniul concentrării pe client s-ar putea să nu-şi aibă rostul, dacă succesul în organizaţie se judecă după criteriul vânzărilor suplimentare imediate, mai degrabă decât pe baza numărului de comenzi repetate. Un alt exemplu de factor cultural este atitudinea faţă de sistemul naţional al certificărilor vocaţionale (National Vocational Qualifications - NQV): unele organizaţii se arată mai entuziaste decât altele în privinţa adoptării lor. Într-o organizaţie din prima categorie, o iniţiativă de certificare NQV se va bucura de o primire mai bună şi de mai mult sprijin din partea conducerii manageriale. Identificarea direcţiei culturale în care se mişcă organizaţia va ajuta la stabilirea celui mai relevant tip de instruire.

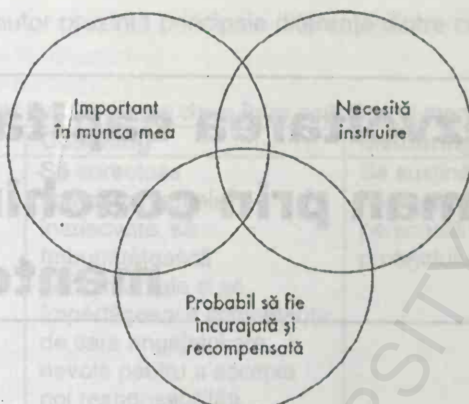


Figura 4.3. Factori în alegerea tipului de formare-instruire (modelul lui Fairbairns)

Profesioniştii de personal vor avea numai de câştigat, dacă iau în calcul aceşti factori atunci când aleg activităţi de formare-instruire adecvate. Cea mai mare probabilitate de materializare a beneficiilor scontate va apărea acolo unde activităţile de instruire abordează zona de intersecţie dintre toţi cei trei factori.

5

Dezvoltarea capitalului uman prin coaching şi mentoring

„Spune-mi, iar eu voi uita. Arată-mi şi îmi voi aminti. Implică-mă şi voi înţelege."- Confucius, 450 Î.H.

În ultimii ani, procesele de coaching şi mentoring s-au dezvoltat, au evoluat şi s-au extins cu un ritm fenomenal.

Coaching-ul şi mentoring-ul se folosesc într-o varietate de scopuri (Garvey R. et al., 2009, p.20):

- dezvoltă managerii şi angajaţii,
- susţin inducţia şi schimbările din organizaţie,
- susţin dezvoltarea rapidă a carierei,
- reduc stresul, abaterile şi comportamentul inadecvat,
- creşte nivelul de educaţie şi de participare la dezvoltare,
- îmbunătăţeşte performanţele,
- susţine managementul talentelor,
- facilitează transferul de cunoştinţe,
- susţine politica de şanse egale şi pe cea a diversităţii.

Cele două funcţii sunt asemănătoare, dar nu trebuie confundate. Coacher-ii acţionează ca facilitatori, ascultă şi pun întrebări, facilitează descoperirea sinelui şi ceea ce este corect pentru el; mentorii sunt consilieri, vorbesc despre propria lor experienţă, presupunând că aceasta este relevantă pentru cei consiliaţi (Rosinski Ph., 2003, p.5).

În timpul celor două procese are loc un transfer biunivoc, de la angajator la angajat, dar cu intenţia de păstrare a independenţei.

Richard Luecke susţine ideea că scopul mentoring-ului este mult mai vast decât cel al coaching-ului, acesta din urmă fiind, de fapt, un subansamblu al celui dintâi menţionat (Luecke R., 2004, p. 77).

Acelaşi autor prezintă principale diferenţe dintre cele 2 tipuri de activităţi.

Tabel 5.1. Diferenţe cheie între coaching şi mentoring

	Coaching	**Mentoring**
Scopuri-cheie	Să corecteze comportamentele inadecvate, să îmbunătăţească performanţele şi să împărtăşească competenţe de care angajatul are nevoie pentru a accepta noi responsabilităţi.	Să susţină şi să orienteze dezvoltarea personală a protejatului.
Iniţiativa de îndrumare	Coach-ul orientează învăţarea şi instruirea.	Protejatul este responsabil de pregătirea sa.
Voluntariat	Deşi este important ca subordonatul să accepte coaching-ul, acest lucru nu se obţine neapărat în mod voluntar.	Atât mentorul cât şi protejatul său participă în mod voluntar.
Focalizare	Probleme imediate şi oportunităţi de învăţare.	Dezvoltarea carierei personale pe termen lung.
Roluri	Un puternic accent pus pe rolul coach-ului de a spune/indica (*telling,* în original) însoţit de un feedback adecvat.	Un puternic accent pus pe ascultare, furnizarea unui model de rol şi oferirea de sugestii şi legături/relaţii (socioprofesionale) de către mentor pentru protejat
Durată	De obicei, concentrare pe nevoile imediate/pe termen scurt. Administrare intermitentă bazată pe principiul „în caz de nevoie".	Termen lung.
Relaţionare	Coach-ul este şeful ierarhic direct al	Mentorul este rareori şeful direct al

	beneficiarului/clientului.	protejatului. Majoritatea experţilor insistă ca mentorul să nu facă parte din lanţul de conducere ierarhic ce-l are în subordine pe protejat.

Sursa - Luecke, R., 2004, p. 79.

Diferenţa finală dintre cele 2 activităţi ar putea fi sintetizată astfel: coaching-ul se referă la locul actual de muncă şi la activitatea profesională actuală, pe când mentoring-ul se referă la carieră în general (Luecke R., 2004, p. 78).

5.1. Apariţia, dezvoltarea şi definirea coaching-ului

Deşi controversată, se pare că, din punct de vedere etimologic, denumirea „coach" derivă dintr-un „tip de trăsură de dimensiuni mai mari" construit iniţial pe la jumătatea secolului al XV-lea în localitatea Kocs (ce se pronunţă în limba maghiară, aproape ca şi termenul „coach" în limba engleză) din Ungaria, de unde s-a răspândit în întreaga Europă (Renton, 2009, p. 2). Renton speculează mai mult această legătură, sugerând că coaching-ul poate fi considerat, în sens metaforic, un mijloc folosit de manageri pentru a-i ajuta pe angajaţi să se deplaseze (în plan profesional) cât mai eficient din punctul A în punctul B, precum a făcut-o, geografic însă, şi mijlocul de transport mai sus amintit, într-o epocă în care rapiditatea şi siguranţa deplasării nu erau garantate ca şi astăzi. Pe la jumătatea secolului al XIX-lea, **„coach"** era termenul de argou/jargon folosit la Universitatea Oxford pentru cei care erau tutori, adică ajutau studenţii să treacă un examen, practică foarte asemănătoare cu activitatea convenţională a unui profesor competent, dar foarte îndepărtată de semnificaţia conceptului modern. Primele referiri la coaching au apărut în revistele de specialitate în domeniul resurselor umane pe la jumătatea anilor '30 ai secolului trecut, iar primul articol propriu-zis despre coaching a apărut în publicaţia serială *„Harvard Business Review"* în anul 1955, însă conceptul era utilizat în sinonimie cu ceea ce se înţelege prin supervizare (Renton J., 2009, pp. 2-5). De-abia în anii '70 şi '80 coaching-ul a început să aibă un impact mai

mare asupra vieţii corporatiste, cu 2 decenii în urmă acesta ducând o luptă pentru supremaţie cu consilierea psihologică. În anii '90 coaching-ul a reuşit să-şi câştige statutul de disciplină distinctă, consacrându-se ca o importantă metodă de dezvoltare managerială mai ales în companiile multinaţionale care au întâmpinat mari provocări în era globalizării (Renton J., 2009, p. 8).

Deşi poate părea paradoxal, coaching-ul nu este o metodologie şi o abordare nouă. Astfel, putem spune ca "discuţia socratică", care prin adresarea întrebărilor potrivite îşi ajuta discipolii să descopere adevărul, a fost un... demers de tip coaching (www.empower.ro/coaching/ce-este-coaching-ul/). Iniţial, metoda coaching-ului s-a născut din sport. Astfel, cartea lui Tim Gallwey, "The Inner Game of Tennis", apăruta în anii '70, poate fi considerată "certificatul de naştere" al coaching-ului. Observaţia esenţială a fost că sportivii au rezultate mai bune atunci când sunt confruntaţi cu întrebări deschise legate de cum îşi pot îmbunătăţi performanţa, faţă de abordarea în care antrenorul le oferea soluţii pentru "corectare". Astfel, în loc să se concentreze asupra a ceea ce au greşit, sportivii se gândesc la ce pot face mai bine sau diferit în următoarea competiţie.

La sfârşitul anilor 1970 - începutul anilor 1980, coaching-ul începea să aibă un impact asupra vieţii organizaţionale. Era folosit mai degrabă ca instrument de îmbunătăţire a performanţelor manageriale, decât să corecteze deficienţele. În UK era folosit să ajute angajaţii să înveţe prin intermediul ghidării şi discuţiilor (Renton J., 2010). Coaching-ul a fost folosit mai mult în ultimii ani, pentru a descrie activitatea de transfer de cunoştinţe şi abilităţi de la o persoană la alta, printr-o formă de predare sau tutorat (Parsloe E., 2009).

5.1.1. Dar ce este astăzi coaching-ul?

- Federaţia Internaţională de Coaching (ICF) defineşte coaching-ul drept un "parteneriat care accelerează ritmul de învăţare al clientului, performanţa şi progresul acestuia, pe plan personal şi profesional".
- O altă definiţie care accentuează caracterul transformator al coaching-ului este aceea a European Coaching Institute (ECI) – un proces care îl ajută pe client să renunţe la ceea ce este acum, pentru a deveni ceea ce îşi doreşte să devină". Astfel, coaching-ul înseamnă transformare – un proces de învăţare prin re-definire.

- Coaching-ul este o călătorie către sine şi totodată o trecere. Drumul se parcurge împreună, iar ghidul este... clientul. Este uneori un drum dificil, în care tentaţia revenirii (regresiei) în starea de confort se împleteşte cu entuziasmul explorării de noi teritorii.

- Coaching-ul este un proces orientat spre atingerea obiectivelor, obţinerea rezultatelor, în care o persoană facilitează schimbarea susţinută a indivizilor şi grupurilor (Grant A.M., Cavanagh M.J., 2011).

- Coaching-ul înseamnă descătuşarea potenţialului unei persoane în vederea maximizării propriei performanţe. Coach-ul mai degrabă îi ajută pe ceilalţi să înveţe mai repede, decât să le predea (Gallwey T., 2001).

- Coaching-ul este „procesul de creare a mediului şi de construire a relaţiilor care să intensifice dezvoltarea aptitudinilor şi a performanţei atât ale subordonaţilor (direcţi) cât şi ale managerului" (Ellis C.W., 2005, p. 116).

- Coaching-ul este dialog, o comunicare profundă şi specială, susţinută de către coach prin ascultare activă şi utilizarea întrebărilor potrivite.

- Coaching-ul este un proces iniţiat de manager, realizat conform unor reguli, orientat către angajat, pozitiv şi corectiv, bazat pe conversaţie, training şi învăţare, cu scopul de a îmbunătăţi performanţa (Kirkpatrick D., 2006).

- Coaching-ul este „un proces interactiv prin care managerii şi supervizorii urmăresc să rezolve probleme legate de performanţă sau să dezvolte capacitatea angajaţilor cu ajutorul colaborării şi pe baza a trei componente: ajutor tehnic, susţinere personală şi provocare individuală" (Luecke R., 2004, p. 2).

- Scopul coaching-ului este de a acţiona în nume propriu. Acesta nu se desfăşoară pentru a deveni dependent de coach, ci pentru a face oamenii să se ajute pe ei înşişi (Blachard K., Shula D., 2001).

- Coaching-ul se concentrează pe relevanţa afacerilor; este pragmatic şi necesită o evaluare amănunţită; relaţia se axează pe exemplificare mai degrabă decât pe cercetări amănunţite; informaţiile sunt adunate prin intervievare (Garvey R. et al., 2009, p.35).

- Coaching-ul este un proces de conştientizare şi responsabilizare în care clientul se orientează către soluţii şi către viitor.

- Coaching-ul este legat de îmbunătăţirea performanţelor într-un anumit domeniu. Obiectivele sunt stabilite împreună, şi de coach şi de angajat, şi necesită feedback (Megginson D., Clutterbuck D., 2005, p.3).

- Coaching-ul este un proces în care managerul, prin discuţii directe şi activităţi de ghidare, ajută un individ să înveţe, să rezolve probleme sau să desfăşoare anumiţe sarcini, mai bine decât le-a făcut până acum (Megginson D., Boydel T., 1979, p.5).

- Coaching-ul este un mod de lucru cu angajaţii mai competenţi, capabili să-şi îndeplinească sarcinile mai bine şi să obţină rezultate mai performante pentru organizaţie (Flaherty J., 2005).

- Coaching-ul se concentrează pe obţinerea performanţei în diferite domenii, dar mai ales în domeniul afacerilor; se referă la dezvoltarea abilităţilor; nu este asociat cu mutualitatea (Garvey R. et al., 2009, p.25).

- Sufletul uman este partea ascunsă a afacerii, iar coaching-ul înseamnă susţinerea oamenilor în a obţine ceea ce este mai bun, în a învăţa şi a se dezvolta. Când organizaţiile desfăşoară programe de coaching, atunci oamenii sunt mai bine pregătiţi, iar organizaţiile beneficiază de pe urma lor, obţinând performanţă, productivitate şi creativitate (Sieler A., 2003).

- Coaching-ul este o idee destul de simplă, folosită de experţi, cărora le place să discute despre detalii; coaching-ul este un proces care se bazează pe folosirea chestionarelor, pe observare şi pe ascultare, în vederea ghidării anumitor persoane, care stabilesc anumite obiective, necesare îmbunătăţirii performanţelor sau comportamentului la locul de muncă; coaching-ul poate fi folosit în grupuri sau în echipe, iar succesul depinde de calitatea relaţiei dintre coach şi persoana implicată în proces (Pardey D., 2012).

5.1.2. Tipuri de coaching

Coaching-ul poate fi intern sau extern (Pardey D., 2012).

Există mai multe tipuri de coaching:

1. **coaching-ul în sport** - Alegerea şi schimbarea oferă oamenilor responsabilitatea definirii sinelui. Cu alte cuvinte, de alegerea unui bun coach, va depinde performanţa sa sportivă viitoare. Peltier B. (2001, p.180) descrie caracteristicile pe care ar trebui să le deţină şi să le ofere sportivilor un coach pentru a reuşi:

- să înveţe,
- să folosească imaginaţia,
- să se întreacă pe sine însuşi,
- să vizualizeze,
- să înveţe din greşeli,

- să comunice,
- să fie integru.

2. life coaching - sunt persoane care ghidează, îi ajută pe ceilalţi la schimbarea carierei, le repară relaţiile sau îi conving să lucreze în domenii la care nu se gândeau (Peterson D.B., 2002).

3. coaching-ul pentru dezvoltarea afacerilor - se axează pe obţinerea performanţelor şi funcţionează atât în afaceri, cât şi în sport. Se axează pe dezvoltarea abilităţilor, pe comportament şi pe analiza relaţiilor de tipul: stil de viaţă, obiceiuri, activităţi de recreere, balanţa viaţă personală - viaţa profesională, care afectează performanţa în muncă.

4. coaching-ul pentru dezvoltarea liderilor - persoanele aflate în asemenea poziţii de conducere, izolate de celelalte persoane, au nevoie să discute deciziile cu care se confruntă şi stresul la care sunt supuşi (Pardey D., 2012). Coacher-ii care lucrează cu aceste persoane le ajută să treacă peste situaţii de anxietate, de neîncredere şi le conving să folosească punctele lor forte, pentru a obţine succes (Western S., 2012, p.64).

5. coaching-ul pentru dezvoltarea abilităţilor - se axează pe aspecte specifice de performanţă şi pe abilităţile de care este nevoie, pentru a desfăşura anumite sarcini. De obicei, abilităţile dorite sunt de tip tehnic (Pardey D., 2012).

6. coaching-ul pentru dezvoltarea carierei - presupune consilierea unei persoane pentru a-şi dezvolta cariera (de exemplu, universităţile îndrumă viitorii studenţi să urmeze un master bine clasat şi cunoscut pentru a-şi dezvolta viaţa profesională) (Western S., 2012).

7. coaching-ul pentru dezvoltarea personală - se axează pe ordonarea sarcinilor în care acestea sunt realizate; se analizează dacă ordinea este cea dorită şi dacă balanţa este eficientă dintre viaţa personală şi cea profesională (Pardey D., 2012).

8. coaching-ul pentru grupurile (echipele) de lucru - Team coaching este definit ca „o interacţiune directă cu o echipă, cu scopul de a-i ajuta pe membri să coordoneze sarcinile mai bine şi să folosească resursele colective mai eficient, în vederea obţinerii performanţelor echipei" (Hackman J.R., Wageman R., 2005, p.269). Coacher-ii oferă consultanţă echipelor şi grupurilor de lucru, dar este necesară deţinerea unor cunoştinţe specifice de psihologia grupului şi o înţelegere sistematică a funcţionării acesteia (Western S., 2012). Hackman J.R., Wageman R. (2005) afirmă că, pentru a avea succes lucrul în echipă, trebuie să se îndeplinească câteva condiţii:

1. eficienţa performanţei este cea obţinută de grup şi depinde de efortul depus de membri, de strategie, de cunoştinţele şi abilităţile deţinute.

2. echipa trebuie bine proiectată.

3. comportamentul coacher-ului să constea în analiza performanţelor grupului, analiza relaţiilor interpersonale, de lucru şi de interrelaţionare.

4. intervenţia coacher-ului trebuie să aibă loc doar atunci când echipa este pregătită să fie analizată, începând cu intervenţii motivaţionale (legate de efortul depus), continuând cu intervenţiile strategice şi finalizând cu cele educaţioanle (legate de abilităţile şi cunoştinţele deţinute).

Este bine să existe două persoane în rolul de coacheri, una să conducă procesul şi cealaltă să analizeze modul de comunicare, discuţiile, dialogul, interrelaţionarea şi împărtăşirea cunoştinţelor (Western S., 2012, p.65).

9. coaching-ul pentru dezvoltarea organizaţională - este foarte important, dar încă nu este foarte dezvoltat şi se referă la relaţia dintre coaching-ul individual şi discuţiile teoretice pe seama culturii organizaţionale, a comportamentelor, a valorilor, conform principiului „nu există dezvoltare personală fără dezvoltarea organizaţională" (Western S., 2012, p.66).

10. coaching-ul prin telefon - condiţia de anonimitate a celor două persoane implicate în procesul de coaching face ca acest tip de coaching să fie deschis emoţional. Relaţia este deschisă şi de obicei se axează pe ceea ce îşi doresc ambele părţi (Western S., 2012, p.64).

11. coaching-ul prin internet - acest tip de coaching a început să ia amploare, folosind tehnologii şi mijloace noi, precum video coaching, skype coaching, prin reducerea costurilor şi a timpului de călătorie, a deschiderii şi accesibilităţii (Western S., 2012, p.64).

Ellis consideră că, atunci când sunt cunoscute beneficiile, se poate determina mai uşor ce situaţii pot apărea la locul de muncă, în cazul cărora managerul ar avea nevoie să utilizeze coaching-ul pentru subordonaţii săi. Acestea pot fi împărţite în 4 mari categorii şi pot apărea destul de frecvent:

1. Coaching pentru muncă de calitate. Când comportamentele ce produc muncă de calitate sunt apreciate, ele se vor repeta (a se vedea teoria condiţionării operante a lui Skinner din capitolul referitor la motivare). Un avantaj evident al acestor situaţii este că coaching-

ul poate fi aplicat pe loc, fără o planificare prealabilă a momentului şi locaţiei.

2. Coaching-ul oportunităţilor de dezvoltare. Acest tip îi poate ajuta pe angajaţi în legătură cu cariera lor şi poate începe prin practicarea delegării de către manager.

3. Coaching pentru muncă necorespunzătorae. Îi lămureşte pe angajaţi ce trebuie să facă altfel decât au făcut până în acel moment, dar trebuie practicat în particular, cu mult tact, multă discreţie şi utilizând o abordare pozitivă.

4. Coaching pentru obiceiuri personale necorespunzătoare. Se utilizează pentru abordarea unor probleme strict personale (de comportament, de atitudine sau chiar de igienă) pentru a li se identifica cauzele şi a se descoperi soluţii de remediere. (Ellis C.W., 2005, p. 121).

5.1.3. Avantaje şi dezavantaje ale folosirii coaching-ului

Avantaje

Oamenii au nevoie tot timpul să îşi îmbunătăţească performanţele datorită:

- costului recrutării personalului talentat, care este din ce în ce mai mare,
- dorinţelor clienţilor, care sunt din ce în ce mai sofisticate,
- echipamentelor, materialelor şi energiei, care sunt costisitoare şi nu pot fi consumate inutil (Pardey D., 2012).

De aceea coaching-ul oferă ceva ce training-ul nu oferă:

- oportunitatea de a se axa pe problemele critice cu care se confruntă,
- persoanele învaţă în acelaşi timp cu rezolvarea problemelor apărute, nepărăsind organizaţia sau locul de muncă pentru o zi sau mai multe zile,
- nu este nevoie de săli speciale de învăţare, de echipamente, de cursuri, de cheltuieli cu deplasarea, cu masa, cu cazarea, aşadar livrarea cursului este mai puţin costisitoare,
- desfăşurându-se în interiorul organizaţiei, toate costurile pe care le avea training-ul dispar, activitatea nu este întreruptă sau încetinită şi sunt de ajuns 40 de minute pentru o discuţie între cele două părţi implicate (Drake B. et a., 2008, p.287).

CIPD a raportat în urma unui studiu că: (Parsloe E., 2009, p.7)

- 99% din subiecţii chestionaţi au răspuns că programele de coaching livrează beneficii tangibile şi indivizilor şi organizaţiilor,

- 93% au spus că procesul de coaching este un instrument de transfer al învăţării la locul de muncă,

- 92% au fost de acord că, atunci când procesul este gestionat eficient, acesta poate avea efecte pozitive,

- 96% au spus că procesul este o cale efectivă de promovare a învăţării organizaţionale.

Un alt studiu efectuat în 2006, tot de CIPD, a arătat că 72% din subiecţi erau de acord că procesul de coaching este primul instrument care ajută la creşterea productivităţii.

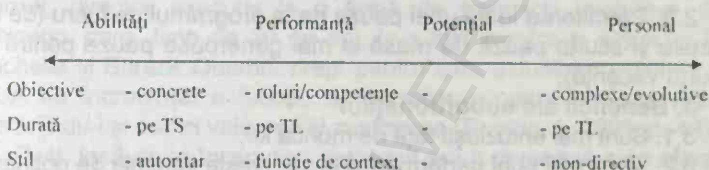


Figura 5.1. Situaţia continuumului procesului de coaching
Sursa - Parsloe E., 2009, p.8.

Însă Carol W. Ellis detaliază problema (Ellis, 2005, pp. 120-121), defalcând pe 3 niveluri beneficiile coaching-ului:

1. Beneficii ale organizaţiei

1.1. Aduce o îmbunătăţire marjei finale de profit datorită costurilor mai scăzute de producţie (un avantaj mai greu de înţeles şi de translatat în domeniul public, eventual dacă se operează un artificiu de înlocuire a profitului cu eficacitatea sau performanţa)

1.2. Atrage pe cei care caută locuri de muncă de înaltă calitate pentru că oamenii doresc să lucreze pentru organizaţii care îşi dezvoltă angajaţii.

1.3. Fluctuaţie redusă de personal, pentru că angajaţii doresc să rămână în organizaţie.

1.4. Acţionarii (chiar şi în sectorul public am putea vorbi de contribuabili ca şi acţionari) sunt mulţumiţi cu îmbunătăţirea situaţiei financiare (în cazul contribuabililor, cu utilizarea banilor obţinuţi din taxe şi impozite) .

2. Beneficii ale managerului

2.1. Munca realizată conform standardelor/cerinţelor.

2.2. Existenţa unor subordonaţi care doresc să lucreze cu el.

2.3. Posibilitatea de a-şi aloca timpul pentru propria muncă pentru că subordonaţii sunt capabili să şi-o realizeze singuri pe a lor.

2.4. Deţinerea unui plan de succesiune/succedare în cazul în care doreşte să-şi schimbe poziţia în cadrul organizaţiei.

2.5. Obţinerea unui rezultat al muncii mai bun datorită mai multor idei care conlucrează.

2.6. Obţinerea unui volum de muncă mai mare din partea subordonaţilor.

2.7. Scăderea nivelului de stres personal.

2.8. Permiterea luării unei pauze de la programul de lucru (de la banala şi scurta pauză de masă la mai generoase pauze pentru o scurtă vacanţă).

3. Beneficii ale subordonaţilor

3.1. Sunt mai entuziaşti faţă de munca lor.

3.2. Vor fi mai buni performeri şi le vor creşte şansele de obţinere a unor beneficii suplimentare.

3.3. Le va plăcea ceea ce fac pentru că vor face acele lucruri bine.

3.4. Creşterea controlului asupra muncii prestate.

3.5. Convingerea că lucrează pentru un manager căruia îi pasă de ei.

3.6. Sunt motivaţi să vină la serviciu.

Dezavantaje

Costul este mai ridicat decât în cazul procesului de training, deoarece se lucrează unu-la-unu, faţă de training, care are în sală între 12-20 de persoane (Drake B. et a., 2008, p.287).

5.2. Originile şi definirea mentoring-ului

5.2.1. Definiţii ale procesului de mentoring

Termenul de „mentor" semnifica, în Grecia antică, sfătuitor înţelept. În Odiseea lui Homer, când Odeseu pleacă să ocupe Troia, el lasă educaţia fiului său, Telemah, în seama profesorului, numit Mentor (Luecke R., 2004, p. 76).

Renton face trecerea istorică a conceptului de la originile sale antice (scufundate în legendă) la contemporaneitate, dând exemple

celebre de genul cardinalului Richelieu, care a fost mentorul cardinalului Mazarin, amândoi exercitând o influenţă semnificativă asupra regilor Ludovic XIII şi, respectiv, Ludovic XIV, influenţă care însă nu i-a ajutat suficient pentru a ajunge la performanţele predecesorului lor, Regele Soare. Pentru a sublinia ideea conform căreia căutarea de mentori reprezintă „un instinct ce se extinde la nivelul tuturor raselor" (Renton J., 2009, p. 41) şi că înşişi conducătorii de state au avut şi au tendinţa să apeleze la acest gen de ajutor, căutându-l de multe ori în apropiere, printre părinţi sau alte rude, Renton ne dă exemplu pe John F. Kennedy, al cărui mentor a fost tatăl său, Joe Kennedy, care l-ar fi determinat să renunţe la jurnalism în favoarea politicii. Ultimul şi cel mai recent exemplu este cel al lui Valerie Jarrett, director executiv la o firmă de tranzacţii imobiliare din Chicago, care, timp de 20 de ani, le-a fost mentor şi protector lui Michelle şi Barack Obama, drept pentru care actualul preşedinte al SUA i-a încredinţat o funcţie de consilier superior la Casa Albă, apreciindu-i şi astăzi valoarea şi susţinerea (Renton J., 2009, p. 43).

Deci, încă de la începuturi, mentorul era o persoană care oferea ghidare şi sfătuire. Acum este un nume, care se foloseşte în diverse domenii: politică, sport, actorie şi descrie o persoană aleasă ca model sau care are o anumită influenţă asupra carierei profesionale a angajaţilor (Parsloe E., 2009, p.19). Mentoring-ul joacă un rol important în dezvoltarea potenţialului uman şi îmbunătăţirea performanţelor individuale şi organizaţionale. Există diferite tipuri de coaching şi mentoring în funcţie de stil, de organizaţie şi de programe, care sunt dezvoltate pentru a satisface nevoile discipolilor din diferite sectoare de activitate, locuri sau comunităţi. În Europa, coaching-ul şi mentoring-ul nu sunt procese foarte folosite (Law H. et al., 2007, p.12). Mentoring-ul înseamnă transfer de cunoştinţe şi de înţelepciune, de la o persoană la alta (Hay J., 1995). Un mentor este o persoană înţeleaptă, cu experienţă, care deţine cunoştinţe şi care relaţionează mult cu discipolul (Caruso R.E., 1992).

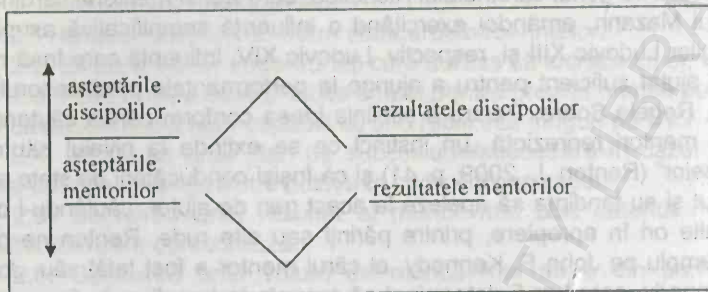


Figura 5.2. Contextul de desfăşurare a procesului de mentoring
Sursa - Clutterbuck D., 2004, p.15.

Relaţia stabilită între mentor şi discipol ar trebui să fie pozitivă pentru ambele părţi, astfel încât relaţia să continue pe termen lung (Clutterbuck D., 2004, p.15). Mentorul este un ghid, o persoană cu un rol important, de luat ca model, consilier dar şi prieten (Hamilton B.A., Scandura T.A., 2003, p.400).

Mentoring-ul:

- este o relaţie de tipul unu-la-unu în care un manager senior prevede dezvoltarea şi progresul unui manager mai tânăr (Equal Opportunities Review, 1995).
- reprezintă o experienţă, un obiectiv prin care are puterea de a influenţa evenimentele (Parsloe E., 1999).
- relaţia dintre mentor şi angajat este una mai strânsă decât cea dintre coach şi angajat şi este bazată chiar pe prietenie; mentoring-ul apare în toate domeniile societăţii, chiar şi în activitatea de voluntariat; este un termen asociat cu voluntariatul şi cu mutualitatea (Garvey R. et al., 2009, p.25).
- un transfer de cunoştinţe de metode de lucru şi de gândire de la o persoană la alta (Megginson D. Clutterbuck D., 2005).
- este un proces în care mentorul oferă suport, oportunităţi de dezvoltare, disciplină, ghidare, consiliere şi asistenţă (Sweeney B.W., 2008).
- presupune intervenţii ce pot duce la apariţia unor probleme de dezavantajare a angajaţilor; este pozitivist, adică analizează relaţia dintre variabile şi folosirea de statistici, pentru a testa ipotezele; foloseşte chestionarul pentru analiză; stabileşte limite ale procesului; analizează natura relaţiei dintre mentor şi discipol (Garvey R., et al., 2009, p.35).

- mentoring-ul reprezintă oferirea de sfaturi înţelepte şi consistente, de informaţii şi de îndrumare de către o persoană cu experienţă, aptitudini şi expertiză utile pentru dezvoltarea profesională şi personală a unui alt individ (Luecke R., 2004, p. 76).

Conform matricii lui Rose şi Nicholl (1997, p.142), ne amintim:
- 20% din ceea ce citim,
- 30% din ceea ce auzim,
- 40% din ceea ce vedem,
- 50% din ceea ce spunem,
- 60% din ceea ce facem,
- 90% din ceea ce vedem, auzim, spunem şi facem.

După o perioadă de timp, persoanele care învaţă îşi amintesc doar anumite informaţii, funcţie de felul cum s-au transmis, cum informaţiile au fost arătate sau exemplificate (tabel 5.1.).

Tabel 5.2. Ce îşi amintesc persoanele care învaţă după o anumită perioadă

Ceea ce îşi aminteşte	**Ce spune**	**Ce spune şi ce arată**	**Ce spune, arată şi experimentează**
- după 3 săptămâni	70%	72%	85%
- după 3 luni	10%	32%	65%

Sursa - Whitmore, 1996, p.18.

De aceea mentoring-ul şi coaching-ul sunt importante deoarece, pe lângă metodele tradiţionale de predare, intervin şi comunicarea, ascultarea şi practica, prin exemple concrete.

Tabel 5.3. Matricea de marketing a coaching-ului şi mentoring-ului

Matricea de marketing a coaching-ului şi mentoring-ului		
	Intern	Extern
Corporativ	Instituţii academice şi profesionale Coacheri interni şi mentori	Consultaţii de afaceri şi în management
Privat	Relaţii private	Practicieni independenţi

Sursa - Law H. Et al., 2007, p.12.

Performanţa mentoring-ului depinde de abilităţile şi de experienţa dovedită a mentorului (Megginson D., Clutterbuck D., 2005, p.3).

5.2.2. Avantaje şi dezavantaje ale folosirii mentoring-ului

Avantaje

Explozia interesului pentru mentoring (Parsloe E., 1999, p 2-3):

1. rapiditatea - schimbarea de operare a organizaţiilor, a făcut ca managerii să apeleze la noi modalităţi de învăţare rapide pentru a obţine rezultate. Un studiu CIPD efectuat pe 800 de manageri de training din UK a arătat că 87% dintre aceştia folosesc acum coaching-ul şi mentoring-ul.

2. eficienţa costurilor - comparativ cu metodele tradiţionale de învăţare, coaching-ul şi mentoring-ul sunt mai simple, mai eficiente şi mai ieftine şi oferă învăţare eficientă pe suport electronic. Tot studiul CIPD arată că 50% dintre manageri au demonstrat că programele de coaching şi mentoring sunt mai eficiente decât metodele tradiţionale de învăţare.

3. presiunea asupra oamenilor de a fi mai responsabili cu învăţarea - coaching-ul şi mentoring-ul permit organizaţiilor să continue să ofere ajutor practic dar şi susţinere, oferind oamenilor dezvoltare, creşterea loialităţii şi a motivării.

Dezavantaje

Morton-Cooper şi Palmer (2000) au descris câteva obstacole în desfăşurarea eficientă a programelor de mentoring (Brockbank A., McGill I., 2012, p.69):

- rigiditatea mentorilor, a ideilor şi valorilor stereotip existente în sectoarele birocratice, care afectează şi sectorul privat,
- ego-ul, importanţa şi interesul propriu, care afectează organizaţiile,
- comportamentul machiavelic, calculat şi obsedat de putere şi politică, care reprezintă un adevărat pericol.

5.2.3. Funcţiile procesului de mentoring

Brockbank A. şi McGill I. (2012, p.98) au definit funcţiile mentoring-ului, astfel:

- funcţia de relaţionare - constituie cheia învăţării şi dezvoltării indivizilor,
- funcţia de informare - mentorul trebuie să decidă când şi ce informaţii să furnizeze, legate de experienţă, de valoare, pentru ca discipolul să reuşească,

- funcţia de facilitare - folosirea optimă a resurselor pentru a progresa,

- funcţia de provocare - se referă la confruntarea care poate avea loc cu diverşi factori, pozitivi sau negativi, şi care poate fi depăşită cu ajutorul acestei relaţii,

- funcţia de acordare a rolului de mentor - trebuie stabilit clar rolul mentorului, ceea ce poate sau nu poate face sau spune, şi limitele care trebuie să nu fie depăşite,

- funcţia de viziune - se stabilesc aşteptările, ambiţiile, dorinţele, intenţiile şi speranţele discipolului dar şi ale mentorului.

Mentoring-ul urmăreşte susţinerea dezvoltării individuale prin îndeplinirea a două tipuri de funcţii (Luecke R., 2004, p.76):

a. **Funcţii (legate) de carieră** - consolidează/îmbunătăţesc învăţarea regulilor de bază ale locului de muncă şi pregătesc pentru avansarea în ierarhia organizaţiei respective;

b. **Funcţii psihosociale** - îmbunătăţesc sentimentul competenţei, al clarităţii propriei identităţi, al eficacităţii rolului profesional asumat, ajutând fiecare persoană să-şi construiască un respect de sine atât în cadrul organizaţiei cât şi în afara ei.

Tabel 5.4. Susţinerea dezvoltării individuale prin mentoring

Funcţii (legate) de carieră	Funcţii psihosociale
Sponsorizare - mentorul deschide uşi care altfel ar fi închise pentru protejatul său. ***Coaching*** - mentorul instruieşte şi asigură feedback. ***Protecţie*** - mentorul îşi susţine protejatul şi acţionează ca un „amortizor" al efectelor acţiunilor altor indivizi asupra acestuia. ***Provocare*** - mentorul încurajează însuşirea de noi modalităţi de gândire şi acţiune şi îl stimulează pe protejat să-şi extindă capacităţile. ***Expunere şi vizibilitate*** - mentorul stimulează protejatul să se implice sau să asume	***Modelarea rolului*** - mentorul demonstrează tipurile de comportamente, atitudini şi valori ce conduc la succes în organizaţie. ***Consiliere*** - mentorul îşi ajută protejatul în abordarea dilemelor profesionale majore. ***Acceptare şi confirmare*** - mentorul îşi susţine protejatul şi dă dovadă de respect faţă de acesta. ***Prietenie*** - mentorul face dovada unei griji personale faţă de protejat, dincolo de cerinţele formale ale relaţiei de colaborare.

anumite sarcini de serviciu care să-l aducă, în mod favorabil, în atenţia conducerii superioare.	

Sursa - Kram, K.E., 1988 adaptat de Luecke R., 2004, p. 77.

5.2.4. Contexte şi medii de desfăşurare ale procesului de mentoring

Procesul de mentoring se poate desfăşura în diferite medii şi contexte (Parsloe E., 2009, p.26):

- business-to-business, unde principala provocare este regenerarea economiei şi desfăşurarea proceselor de mentoring în organizaţiile mici şi medii,
- business-to-enterprise, unde organizaţiile, de exemplu Price's Youth Business Trust are mentori care ghidează tinerii angajaţi,
- guvernele din Marea Britanie anunţă regulat programe similare celor business-to-enterprise, dar angajaţii pot avea nevoi speciale, precum accesul la procesul de angajare,
- nevoi speciale şi proiecte comunitare, unde mentoring-ul devine mult mai personal şi este proiectat funcţie de nevoile individuale, până când nevoile de mentoring se potrivesc cu cele ale angajaţilor,
- business-to-education, unde anumite persoane se oferă voluntare să lucreze cu mentorii, profesorii sau studenţii,
- mentorii specializaţi sau nespecializaţi, unde persoanele cu experienţă ajută în ghidarea şi consilierea studenţilor prin diferite stadii de învăţare.

5.2.5. Tipuri de mentori

Există trei tipuri primare de mentori (Parsloe E., 2009, p.28):

1. mentorul corporatist - acţionează ca un ghid, sfătuitor şi consilier la diferite niveluri şi stadii în cariera unei persoane, de la faza de integrare, la dezvoltarea formală, până la ocuparea unei poziţii de top management şi chiar până la pensionarea sau plecarea din organizaţie.

2. mentorul corectiv - i se cere de către asociaţiile profesioniste sau de către organizaţiile guvernamentale să îndrume candidaţii prin programele lor de învăţare, către Programele Naţionale Profesionale de Calificări (NVQ).

3. mentorul societal (comunitar) - care acţionează ca un prieten, sfătuitor expert sau consilier pentru indivizii aflaţi în diferite situaţii dezavantajate.

Unul sau toate cele trei tipuri de mentori pot fi întâlnite în aceeaşi organizaţie.

Relaţia de mentorat presupune comunicare şi implicare din partea celor două persoane. Mentorul este acea persoană care este interesată să ajute indivizii să ajungă la nivelul de performanţă dorit, în muncă şi în viaţă, să formeze obiective de îmbunătăţire a activităţii, să-l susţină, să înveţe, să fie deschis, să fie experimentat şi respectuos, să fie deschis, să ofere feedback şi să aibă o relaţie care să nu fie bazată pe prejudecăţi, ci pe onestitate şi încredere (Masters L.A., Wallace H.R., 2011, p.30).

5.2.6. Tipuri de mentoring

Western S. (2012, p.43) a analizat şi definit câteva tipuri de mentoring.

Tabel 5.5. Tipuri şi categorii de mentoring

Categorii	Tipuri de mentoring
Categoria 1	**Mentoring formal** - în care organizaţia plăteşte o persoană să desfăşoare oficial această activitate (de exemplu studenţii din anii terminali care susţin şi îndrumă studenţii din anul I, sau programele organizaţionale dezvoltate pentru susţinerea femeilor în funcţii manageriale) (Western S., 2012, p.48). **Mentoring informal** - în care o persoană cu experienţă este interesată de dezvoltarea unui coleg mai tânăr (de exemplu relaţia profesor - student sau tânăr cercetător)
Categoria 2	**Mentoring intern** - de obicei, mentoring-ul este un proces intern (Rogers J. 2004, p.24); mentor poate fi chiar şi un coleg, dar care nu trebuie să se afle pe linia directă de conducere a angajatului (necunoscându-l îndeajuns, nu i se pot face confesiuni) (Western S., 2012, p.49), iar ca avantaj putem menţiona costurile reduse (Garvey R. et al., 2009, p.62). **Mentoring extern** - mentoring-ul se poate

	realiza şi de persoane din afara organizaţiei dar are şi câteva dezavantaje faţă de cel intern: este mai costisitor, nu se bazează pe tradiţiile şi poveştile care circulă în organizaţie, nu menţine vie cultura organizaţională (Rogers J., 2004, p.24) şi pentru că bugetele unor organizaţii sunt destul de modeste, aducerea unor mentori externi iese din discuţie (Garvey R. et al., 2009, p.62).
Categoria 3	**Mentoring obligatoriu** - unui mentor i se desemnează o persoană, numită mentee (discipol), să o dezvolte. Programele formale sunt programe interne şi pot deveni obligatorii şi au ca scop dezvoltarea potenţialului unei persoane în vederea promovării **Mentoring benevol** - aceste programe sunt folosite în instituţiile educaţionale, în programe sportive sau în programe de reabilitare a persoanelor condamnate, sau programe de susţinere a persoanelor care se confruntă cu probleme de genul: folosirea drogurilor sau a alcoolului. Întâlnirile se bazează pe ascultare, pe discuţii, pe schimb de experienţă, ca parte a primului stadiu de mentoring. În al doilea stadiu, intervine un sponsor care ajută o persoană cu asemenea probleme. Cea mai importantă provocare a acestui tip de mentoring, este că persoanele implicate părăsesc prematur programele de mentoring benevol (Western S., 2012, p.49).
Categoria 4	**Mentoring pentru tineri şi noii angajaţi** - noii angajaţi sunt repartizaţi unor mentori care îi ajută la integrarea lor mai uşoară, prin cunoaşterea organizaţiei, a culturii, a valorilor, a tradiţiilor, a cunoştinţelor practice (legi, regulamente, reguli interne) (Western S., 2012, p.49). **Mentoring invers** - este un proces în care tinerii angajaţi susţin persoanele aflate în funcţii manageriale, cu cunoştinţele şi experienţa în domenii noi (IT sau reţelele de socializare). În cadrul acestui proces are loc un transfer de abilităţi, un schimb de

	mentalităţi, de noi oportunităţi şi dezvoltare de strategii şi de relaţii (Western S., 2012, p.49).
Categoria 5	**Mentoring deschis** - se referă la conţinut; ce lucruri se vor discuta; oricând şi oricine poate apărea în discuţie (Garvey R. et al., 2009, p.26) **Mentoring închis** - atenţia va fi concentrată asupra unor probleme specifice.
Categoria 6	**Mentoring public** - dimensiunea este benefică şi pentru organizaţie şi pentru angajat, dar şi pentru relaţia dintre cei doi, în context organizaţional. **Mentoring privat** - poate conduce la speculaţie.
Categoria 7	**Mentoring activ** - se referă la activitatea însăşi, ce se doreşte de la această relaţie; dacă angajatul este mai activ, atunci el va stabili planul întâlnirilor. **Mentoring pasiv** - dacă angajatul este pasiv şi relaţia va fi una pasivă şi relaţia cu mentorul va trebui regândită.
Categoria 8	**Mentoring stabil** - dimensiunea stabilă se referă la încredere şi la conţinutul relaţiei, la menţinerea ei şi la evoluţia şi dezvoltarea sa. **Mentoring instabil** - dimensiunea instabilă se referă la schimbarea relaţiei.
Categoria 9	**Mentoring tradiţional** - este o relaţie directă de tipul unu-la-unu, în care un manager senior prevede dezvoltarea şi progresul unui manager mai tânăr (Equal Opportunities Review, 1995). **Mentoring prin Internet** - este o relaţie indirectă în care, un mentor poate avea mai mulţi discipoli, iar mentorul şi discipolul său nu trebuie neapărat să lucreze împreună, în aceeaşi clădire, organizaţie sau chiar să aparţină aceluiaşi continent. Unele organizaţii iniţiază diverse programe, printre care şi telementoring-ul sau e-coaching-ul (Horton W.K., 2001, p.57).

5.3. Fazele de desfăşurare ale unui proces de mentoring/coaching

Cele patru stadii ale procesului de mentoring/coaching sunt (Parsloe E., 2009, p.21):

1. analiza nevoii, a dorinţei şi a persoanei în sine,
2. planificarea activităţii şi asumarea răspunderii,
3. implementarea - stabilirea programului şi structurarea agendei,
4. evaluarea - revizuirea programului, analiza comportamentală şi învăţarea.

Modelul (prezentat în figura de mai jos) arată că nu este un proces linear simplu, ci o mişcare constantă circulară evolutivă, care are îmbunătăţiri considerabile între stadii.

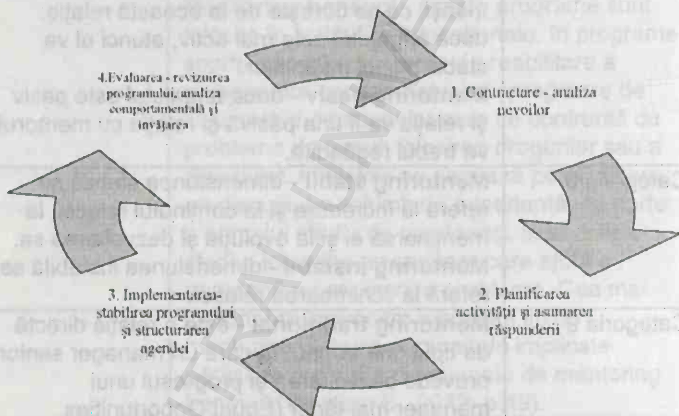


Figura 5.3. Cele patru stadii ale unui proces generic de mentoring/coaching

Sursa - adaptare după Parsloe E., 2009, p.22.

Stadiul 1 - procesul de mentoring/coaching începe doar atunci când se constată existenţa nevoii sau dorinţa de îmbunătăţire a performanţei sau dorinţa de schimbare a modului de lucru. Fără recunoaşterea nevoilor sau a dorinţelor, este aproape imposibilă desfăşurarea unui asemenea proces. Conform zicalei „nu poţi duce un cal să bea apă, ajută-l să înveţe să bea", mentoring-ul/coaching-ul ajută angajatul care îşi doreşte să fie ajutat. Acest lucru înseamnă că trebuie să conştientizeze existenţa nevoii şi a dorinţelor sale.

Mentoring-ul/coaching-ul poate să-l facă pe angajat să conştientizeze nevoia prin diferite modalităţi (Parsloe E., 2009, p.22-23):

- folosirea testelor psihometrice,
- profilul personalităţii,
- punerea de întrebări pentru a ajuta la analiza performanţelor curente şi compararea acestora cu cele dorite,
- autoevaluarea,
- conversaţia.

În acest stadiu se analizează şi stilul preferat de învăţare şi al mentorilor şi al angajaţilor. Pentru angajaţi, această analiză oferă o imagine clară a stilului de învăţare preferat, iar pentru mentori este important să recunoască orice diferenţe existente între preferinţele celor două părţi implicate, astfel, vor fi eliminate barierele ce ar putea apărea în calea învăţării.

Stadiul 2 - S-a constatat că învăţarea şi dezvoltarea sunt eficiente atunci când indivizii îşi asumă responsabilitatea obţinerii rezultatelor. Planificarea acestor activităţi reprezintă oportunitatea pentru angajaţi de a exersa în a acţiona responsabil. Există posibilitatea de ignorare a acestui stadiu, dar dacă mentorul este experimentat, îi va acorda atenţia necesară. Angajaţii vor să înceapă imediat activitatea, iar dacă mentorul este foarte ocupat, stadiul va fi ignorat. Pericolul ignorării acestei faze este ca procesul să se desfăşoare ad-hoc, fără pregătirea necesară şi fără a fi structurat. Mentorul nu poate impune metoda de învăţare, ci angajatul se va implica în luarea deciziilor, căutând un program de învăţare realist şi necesar.

Stadiul 3 - Implementarea programului - din relaţia de coaching şi mentoring apare învăţarea, schimbarea şi transformarea. Mentoring-ul nu reprezintă doar interacţiuni, un eveniment sau o oportunitate, ci o întâlnire dintre două persoane, care schimbă cunoştinţe, valori, atitudini, abilităţi şi experienţă. Aceste două persoane interacţionează, iar dacă mentoring-ul este eficient, atunci cele două persoane vor fi conectate una cu cealaltă. Dialogul este important în stabilirea şi menţinerea acestei conexiuni (Connor M., Pokora J., 2012, p.10). În urma dialogului, există perspectiva învăţării, a ascultării, a înţelegerii, a deschiderii la noi idei, a responsabilităţii discuţiei purtate şi a obţinerii de rezultate. Dialogul susţine conexiunea, iar relaţia de învăţare devine parteneriat, nu o activitate impusă. Angajaţii sunt lăsaţi să-şi aleagă şi să-şi stabilească programul. Unele persoane sunt grăbite, altele mai puţin, altele deloc în stabilirea acestuia.

Stadiul 4 - Evaluarea şi învăţarea - Se va întocmi o fişă de evaluare a programului de învăţare personal şi se vor urmări punctele următoare:

- au fost atinse obiectivele de dezvoltare propuse?
- au fost proiectate eficient componentele programului de învăţare?
- ce schimbări au fost făcute pe parcursul programului şi de ce?
- a fost programul eficient din punct de vedere al costurilor, a fost justificată investiţia?
- au mai existat şi alte beneficii? Care?
- ce s-a învăţat?
- ce ar mai trebui învăţat la întâlnirile viitoare?
- ce nevoi, pentru un nou program, ar mai exista pentru a îmbunătăţi performanţele viitoare? (Parsloe E., 2009, p.26).

Dacă răspunsul este „da" la ultima întrebare, atunci tot procesul trebuie să reînceapă, până când performanţa dorită se îmbunătăţeşte continuu.

5.4. Stiluri abordate de mentori şi coacheri în dezvoltarea angajaţilor

5.4.1. Stilurile abordate de mentori în procesul de dezvoltare

Clutterbuck D. (2004) descrie patru stiluri de ajutor oferite de mentori angajaţilor şi sunt prezentate în figura de mai jos.

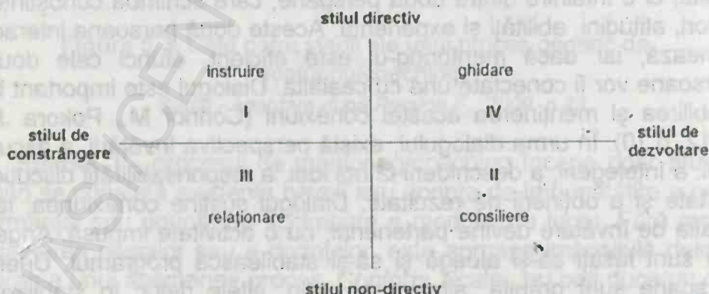


Figura 5.4. Cele patru stiluri de ajutor acordat de mentori angajaţilor

Sursa - Clutterbuck D., 2004, p.17.

Cadranul I - Instruirea este un proces directiv, care oferă ajutor unei persoane, în vederea dezvoltării competenţelor. Este directiv, deoarece instructorul se află la cârma procesului.

Cadranul II - Consilierea oferă suport şi învăţare şi este un proces non-directiv, care ajută o persoană să-şi acopere lipsurile: ajută la analiza şi influenţa deciziilor ce privesc cariera şi este un bun ascultător.

Cadranul III - Relaţionarea este importantă pentru organizaţie, în dezvoltarea, menţinerea relaţiilor, în schimbul de informaţii şi în ajutorul oferit integrării noilor angajaţi şi dezvoltarea sistemelor de comunicare (informaţii prezentate mai pe larg în subcapitolul 6.9.).

Cadranul IV - Ghidarea constituie o tehnică mai uşoară de pus în aplicare de către manager sau mentor şi constă în sfătuirea noilor veniţi, oferirea de răspunsuri pertinente, clare şi oficiale la întrebările adresate de noii angajaţi, dar pot juca şi rolul de model.

Autorul prezintă două tipuri de stiluri de mentoring: cel de dezvoltare şi cel de sponsorizare, prezentate în figurile de mai jos.

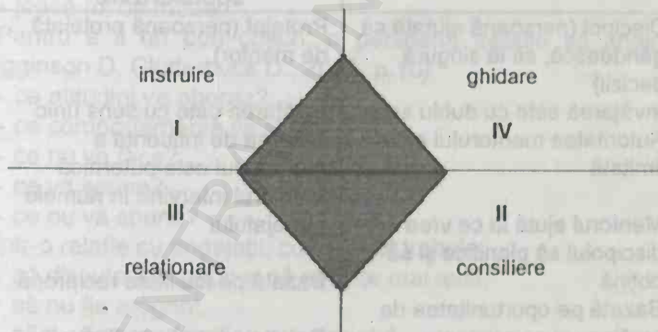


Figura 5.5. Mentoring de dezvoltare

Sursa Clutterbuck D., 2004, p.19.

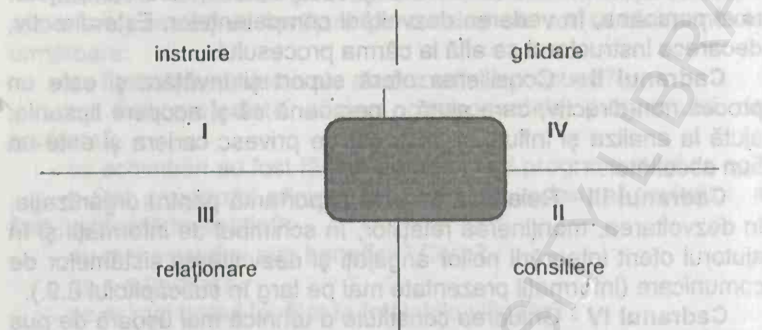


Figura 5.6. Mentoring de sponsorizare

Sursa Clutterbuck D., 2004, p.19.

Tabel 5.6. Diferenţa între mentoring-ul de dezvoltare şi cel de sponsorizare

Mentoring-ul de dezvoltare	Mentoring-ul de sponsorizare
Discipol (persoană ajutată să gândească, să ia singură decizii) Învăţarea este cu dublu sens Autoritatea mentorului este limitată Mentorul ajută la ce vrea discipolul să planifice şi să obţină Bazată pe oportunitatea de învăţare şi pe prietenie Relaţia se poate termina amiabil Stimulare Mentorul nu este în vârstă, ci contează experienţa	Protejat (persoană protejată de mentor) Învăţarea este cu sens unic Puterea de influenţă a mentorului este puternică Mentorul intervine în numele protejatului Bazată pe loialitate reciprocă Relaţia poate fi conflictuală, dacă protejatul respinge sfaturile mentorului Sfătuire Mentorul este în vârstă şi are influenţă

Sursa Clutterbuck D., 2004, p.20.

5.4.2. Stilurile abordate de coacheri în procesul de dezvoltare

Un coach poate avea unul sau toate din cele patru stiluri (Megginson D, Clutterbuck D., 2005, p.3):
- stilul spune,
- stilul arată,
- stilul sugerează,
- stilul stimulează.

În cadrul ultimului stil, coacher-ul se comportă ca un mentor, folosind propria experienţă, punând întrebări pentru ca angajaţii să tragă propriile concluzii, să dezvolte propria experienţă şi să obţină propriile cunoştinţe.

Mentorul are diferite roluri, pe care coach-ul nu le are:
- ajută angajaţii să construiască relaţii, reţele de comunicare şi de influenţare, din care poate învăţa,
- acţionează ca şi consilier,
- răspunde nevoilor angajaţilor, îi susţine emoţional,
- joacă rol de model.

Pentru a fi un bun coach, o persoană trebuie să analizeze (Megginson D, Clutterbuck D., 2005, p.10):
- ce atitudini va aborda?
- ce comportamente va arăta?
- ce nu va face?
- ce va spune?
- ce nu va spune?

Într-o relaţie cu angajaţii, coacher-ul trebuie:
- să discute mai puţin şi să asculte mai mult,
- să nu fie arogant,
- să nu fie prea familiar cu angajatul,
- să fie punctual la întâlniri,

dar, de altfel, aceste caracteristici trebuie să le îndeplinească în aceeaşi măsură şi angajaţii.

5.5. Implementarea proceselor de coaching şi mentoring

5.5.1. Succesul implementării proceselor de coaching/mentoring

Există câteva sfaturi pentru a obţine succesul proceselor de coaching/mentoring (Parsloe E., 2009, p.14):

1. realizarea de lucruri simple - există puţine persoane care nu pot deveni coach sau mentor; cheia succesului presupune nu punerea în practică a unor roluri complicate, sau bariere întâlnite în calea acestor procese, ci lucruri simple,

2. a fi de acord cu ceea ce urmează să se vorbească - multe conversaţii de coaching/mentoring au loc spontan şi informal, dar scopul este de a învăţa, de a schimba, iar o serie de conversaţii, cu siguranţă vor duce la obţinerea de rezultate,

3. timpul acordat întâlnirilor - voluntarii sau managerii, repartizaţi pentru procesele de coaching/mentoring, chiar dacă sunt foarte ocupaţi, trebuie să-şi găsească timpul necesar întâlnirilor şi instrumentele necesare planificării timpului.

4. pe scurt - timpul este preţios, aşadar, nu trebuie pierdut; sesiunile formale care au loc în cadrul organizaţiei, pot fi productive dacă li se acordă între 30 şi 75 de minute. Dacă sunt prea scurte, nu este îndeajuns timp pentru concentrare, iar dacă este prea lung, se pot transforma în sesiuni terapeutice sau programe de consiliere.

5. a rămâne la problema de bază - sesiunile de coaching/mentoring sunt întâlniri de tipul unu-la-unu, în care o persoană vorbeşte despre anumite probleme alese de angajat şi de coach/mentor, care ascultă şi pune întrebări. Conversaţia trebuie să se concentreze atent, să fie structurată şi în mod special, bine gestionată din punct de vedere managerial. În această fază trebuie analizate procese simple, care sunt cruciale:

- dacă cel care vorbeşte şi-a luat agenda pentru a-şi aminti ce trebuie să vorbească,
- să noteze ce i se spune sau ce se decide,
- să fie de acord cu următoarea dată de întâlnire.

6. Stilul de a pune întrebări diferă de la o persoană la alta, în funcţie de sex, de vârstă, de nivelul de cultură, de educaţie, de formare, de experienţă, de personalitate sau de stilul de

conducere. Acesta trebuie să acţioneze conform regulii „75% din timp să fie alocat întrebărilor, 20% răspunsurilor şi doar 5% pentru sugestii".

7. A aminti despre procesul de învăţare - managerii trebuie să-şi amintească mereu că întâlnirile de coaching/mentoring sunt procese care ajută angajaţii să înveţe, aceste procese sunt sesiuni lunare, în care se vorbeşte despre dezvoltarea personală a angajaţilor, sau de probleme alese de aceştia. S-a demonstrat că aceste sesiuni sunt mult mai puţin costisitoare decât sesiunile de training. O oră petrecută la locul de muncă, prin conversaţii şi învăţare poate fi imediat legată de aplicarea lor, reducând astfel cheltuiala şi timpul.

5.5.2. Crearea unei culturi specifice de susţinere a acestor procese

Una din limitele implementării cu succes a procesului de mentoring/coaching este impactul organizaţional.

Coaching-ul şi mentoring-ul (Garvey R. et al., 2009, p.54):

- sunt fenomene sociale, prin urmare, sunt influenţate de procesele sociale.
- pot pierde din potenţialul lor, datorită influenţei oamenilor care lucrează şi care conduc organizaţiile.
- sunt practici de tipul unu-la-unu şi uneori se ignoră implicaţiile sociale şi organizaţionale pe care acestea le au.

Megginson D şi Clutterbuck D. (2005, p.7) identifică caracteristicile necesare dezvoltării unei culturi şi implementării eficiente a coaching-ului/mentoring-ului:

1. legătura clară cu afacerea organizaţiei,
2. parte a unui proces de schimbare a culturii,
3. implicarea managerilor în programele de coaching/mentoring,
4. stabilirea unei relaţii pe termen lung cu managementul talentelor,
5. implicarea angajaţilor în procesul de coaching/mentoring,
6. dezvoltarea unor scheme specifice de dezvoltare a angajaţilor,
7. dezvoltarea unor scheme clare, publice, de discutat,
8. proiectarea acestor scheme bazate pe strategia organizaţiei.

Caruso (1996) spune că mentor poate fi orice persoană sau organizaţie care poate oferi ajutor protejatului său prin (Garvey R. et al., 2009, p.55):

- compatibilitatea individului cu aspiraţiile organizaţiei,
- implicarea angajaţilor,
- colaborarea eficientă şi dezvoltarea lucrului în echipă,
- oferirea unei site web complex de practici şi relaţii care să susţină şi să dezvolte indivizii şi organizaţiile.

Persoanele şi organizaţiile care folosesc coaching-ul/mentoring-ul şi sunt aliniate cu cultura organizaţională, percep aceste procese ca fiind un instrument de creare a programelor şi activităţilor de dezvoltare a tuturor angajaţilor (Drake D.B. et al., 2008, p.282). Liderii care aliniază procesele de coaching/mentoring la cultura organizaţiei obţin valoare, deschidere şi servicii performante, clienţii percepând mai clar viziunea şi viitorul organizaţiei (Stoneham D. et al., 2006).

Megginson D. şi Clutterbuck D. (2005) au dezvoltat o schemă-cadru, bazată pe bune practici organizaţionale, care să ajute la crearea unei culturi organizaţionale, care să susţină coaching-ul/mentoring-ul. Modelul este alcătuit din patru niveluri şi şase domenii, împărţite în patru sub-domenii, producând o matrice de tipul 4/24, de evaluare a culturii celor două procese. Cele patru niveluri sunt: nivelul nativ, nivelul tactic, nivelul strategic şi nivelul incorporabil. Cele 24 de domenii şi subdomenii identificate de Clutterbuck D. şi Megginson D. (2005, p.28-29) sunt următoarele:

1. legarea coaching-ului/mentoring-ului de afacerea organizaţiei

   1.1. integrarea celor două procese în strategia şi procesele organizaţiei,

   1.2. obţinerea performanţei,

   1.3. cele două procese au integrat central anumite procese de justificare,

   1.4. cele două procese devin modalităţi de desfăşurare a afacerii.

2. susţinerea prin coaching/mentoring a angajaţilor

   2.1. încurajarea discipolilor,

   2.2. provocarea persoanelor experimentate să devină coach/mentor,

   2.3. pregătirea şi dezvoltarea mentorilor şi a discipolilor,

   2.4. folosirea de mentori externi pentru a le împărtăşi din experienţa proprie mentorilor interni.

3. oferirea de programe eficiente de coaching/mentoring

3.1. integrarea acestor programe pentru toţi angajaţii,
3.2. primirea de feedback de la discipoli,
3.3. primirea de evaluări din partea discipolilor,
3.4. primirea de acreditări, certificări sau licenţe.
4. recunoaşterea meritelor
4.1. răsplata pentru transferul de cunoştinţe realizat,
4.2. cele două procese să fie promovate ca o investiţie în excelenţa afacerilor,
4.3. mentorii/coacher-ii sunt priviţi ca modele
4.4. mentorii devin lideri
5. oferirea unei perspective sistematice
5.1. oamenii sunt priviţi ca fiind competenţi,
5.2. oamenii sunt priviţi din perspectiva organică,
5.3. folosirea iniţiativelor descentralizate,
5.4. confruntarea constructivă.
6. gestionarea eficientă a coaching-ului/mentoring-ului
6.1. cele două procese să fie conduse de manageri de top,
6.2. managerii de linie au responsabilitatea creării unei culturi specifice,
6.3. integrarea culturii şi celor 2 procese ca schimbare,
6.4. delegarea şi responsabilizarea oamenilor.

5.6. E-coaching, E-mentoring

Una din condiţiile afacerilor moderne este ca organizaţiile şi capitalul uman să se adapteze rapid la mediul economic aflat în continuă schimbare. Astăzi, cu noile tehnologii precum Internetul, Intranetul şi Extranetul, informaţia este rapid transferată, iar forţa de muncă devine din ce în ce mai mobilă (Florea N.V., 2013, p.78) şi se poate dezvolta şi adapta rapid la aceste schimbări. Mijloacele electronice se folosesc pentru a facilita conexiunile sociale între oameni: blogul, chat rooms, My Space, Facebook, Skype, Blackberries, video-conferinţele, pentru a trimite mesaje text, necesare desfăşurării programului de coaching şi mentoring (Clutterbuck D., Hussain Z., 2010, p.77). Revoluţia internetului a modificat profund practicile de MRU, inclusiv pe cele de recrutare şi selecţie (Stegăroiu I., Florea N.V., 2013, p.110) şi în special pe cele de dezvoltare a capitalului uman, prin folosirea noilor metode de e-mentoring şi e-coaching.

În prezent, mentorul şi discipolul său nu trebuie neapărat să lucreze împreună, în aceeaşi clădire, organizaţie sau să fie de pe acelaşi continent. Unele organizaţii iniţiază diverse programe, printre care şi telementoring-ul sau e-coaching-ul (Horton W.K., 2001, p.57).

Marile companii angajează mentori/coacheri interni sau consultanţi externi, fie creează programe de coaching/mentoring pe internet, care ajută la dezvoltarea şi formarea angajaţilor, oferind multe informaţii şi cunoştinţe la un preţ foarte redus (Law H. Et al., 2007, p.12).

Electronic Emissary Project a fondat în 1993 primul program de e-mentoring la scară largă, ce susţinea copiii din şcolile publice în desfăşurarea proiectelor lor. E-mentoring-ul apare în cadrul programelor formale, care oferă training şi coaching pentru a creşte angajamentul, pentru îmbunătăţirea programelor viitoare şi pentru a determina impactul acestora asupra participanţilor (Kochan F.K., Pascarelli J.T., 2005, p.9).

Se folosesc tehnologiile web pentru a ajuta să potrivească mentorii şi discipolii şi să ofere canale optime de comunicare: videoconferinţele, chat-ul sau e-mailul. Programele de telementoring pot avea o componentă de e-commerce pentru a compensa mentorii, chiar dacă eforturile mentorilor sunt vizibile doar în urma evaluării performanţelor. Aceste programe susţin relaţiile pe termen lung între profesioniştii care îşi pot schimba locul de muncă sau locaţia şi întâlnirile devin imposibile de realizat faţă-în-faţă. Ajutorul dat, oferă cunoştinţe imediate la anumite întrebări specifice: de exemplu în domeniul securităţii muncii, protecţiei muncii sau ajută angajaţii la luarea unor decizii complexe. Din program se selectează un buton pentru a trimite/primi întrebări/răspunsuri la/de la consultanţii virtuali (Horton W.K., 2001, p.58). E-mentoring-ul este un instrument de îmbunătăţire a procesului de inovare şi de dezvoltare a organizaţiei (Burri M., Cottier T., 2012, p.445). E-mentoring-ul este definit ca un parteneriat între discipoli şi mentori, folosind e-mailul, ca principal mod de comunicare într-un program formal care oferă training, formare şi dezvoltare (Clutterbuck D., Hussain Z., 2010, p.86).

Multe organizaţii din ţările dezvoltate au realizat potenţialul dezvoltării e-mentoring-ului şi au construit o platformă online pentru a lega mai bine corpul de experţi cu oamenii capabili (de exemplu BiD Network în Olanda, ImagineNtions în SUA). Scopul este de colaborare pe platformă a mai multor organizaţii din ţările

dezvoltate, dar şi din ţările în dezvoltare (Burri M., Cottier T., 2012, p.446).

Platforma oferă (Burri M., Cottier T., 2012, p.445):

- management profesional,
- susţinere şi asitenţă pentru antreprenori,
- actualizare regulată a resurselor de învăţare,
- îmbunătăţirea continuă a platformei,
- oferă feedback participanţilor,
- facilitează comunicarea prin forumul de discuţii creat pe platformă.

E-mentoring-ul este un domeniu relativ nou şi aflat încă în cercetare (Headlam-Wells J. et al., 2006, p.273). E-mentoring-ul şi e-coaching-ul înseamnă folosirea e-mailului în vederea îndeplinirii acestor funcţii (Megginson D. et al., 2003). Având în vedere creşterea varietăţii canalelor media, organizaţiile folosesc la dezvoltarea capitalului uman coaching-ul şi mentoring-ul, prin utilizarea mijloacelor electronice, în vederea conectării oamenilor: telementoring, videoconferinţe, text, e-mail şi alte mijloace ce folosesc internetul (Clutterbuck D., Hussain Z., 2010, p.78). Dezvoltarea prin coaching şi mentoring online înseamnă folosirea mijloacelor electronice şi nu a metodelor tradiţionale de întâlnire faţă-în-faţă.

Megginson D. et al. (2003) au realizat un proiect asupra managerilor din IMM-uri, timp de 3 luni şi au constatat următoarele (Clutterbuck D., Hussain Z., 2010, p.80):

- 96% din discipoli şi 80% din mentori au descris e-mentoring-ul ca o experienţă pozitivă,
- peste 60% din discipoli şi 70% din mentori au notat că e-mentoring-ul este avantajos, flexibil, uşor şi benefic,
- peste 50% din discipoli şi 50% din mentori au indicat că ar dori continuarea relaţiei după terminarea programului-pilot.

Avantaje

E-mentoring-ul este dezvoltat recent, dar deja are numeroase avantaje faţă de formele tradiţionale de mentoring: sunt eliminate barierele de diferenţe de gen, rasă, barierele geografice, are timp de comunicare rapid şi oferă şi multe informaţii (Hunt K., 2005, p.8).

Impactul social şi vizual (sex, etnie, vârstă, relaţii, comportament, intonaţie) pot avea consecinţe asupra percepţiei celor două persoane implicate în mentoring; folosind e-mailul, angajatul se concentrează mai mult asupra mesajului, şi nu asupra persoanei care l-a transmis (Hamilton B.A., Scandura T.A., 2003, p.390). Un alt avantaj este că un mentor poate avea mai mulţi discipoli, astfel

creşte numărul accesibilităţii mentorilor, dar şi diversitatea lor. Datorită acestor avantaje, e-mentoring-ul nu mai pare atât de dezavantajos faţă de mentoring-ul tradiţional. Un alt avantaj ar fi flexibilitatea programului, comunicarea informală dintre persoane poate fi asincronă (e-mail) sau sincronă (pe messenger). Clutterbuck D. (2004) argumentează că un mix de metode şi tehnologii poate îmbunătăţi procesul de mentoring.

E-mentoring-ul este flexibil, uşor de accesat şi oferă numeroase avantaje: elimină bariere geografice, diferenţe existente între organizaţii, creşte numărul mentorilor, elimină barierele discriminatorii legate de gen; bariere sociale sau etnice; este eficient din punct de vedere al costurilor (din momentul atragerii mentorilor), cu toate că la început crearea platformei este costisitoare (Burri M., Cottier T., 2012, p.445). E-mentoring-ul are un avantaj important faţă de întâlnirile tradiţionale, datorită faptului că mesajul rămâne scris şi oricând îţi poate aminti informaţiile transmise, faţă de discuţiile de la care se pot uita unele amănunte (Megginson et al., 2006, p.218).

Dezavantaje

S-a constatat că oamenii pot fi mai agresivi în comunicarea pe mail decât dacă s-ar afla faţă-în-faţă, iar mentorii pot fi mai puţin sensibili la problemele cu care se confruntă discipolii (Keisler S., Siegel J., McGuire T.W., 1984, p.1129).

Acolo unde transparenţa şi înregistrarea datelor se impune (avocatură, etică, lucrul cu copiii) este important e-mentoring-ul. Cu toate că se comunică eficient, e-mentoring-ul nu oferă o imagine clară a comportamentului mentorului, nu se observă comportamentul non-verbal, intonaţia şi bogăţia comunicării, dar şi relaţia creată între mentor şi discipol (Weick K., 1995).

5.7. Elasticitatea proceselor de formare prin coaching şi mentoring

Brousseau şi colab. propun diverse modalităţi prin care se poate gestiona un program de dezvoltare elastic (Werner J.M., DeSimone R.L., 2009, p.408):

1. consilierea - managerii şi supervizorii sunt folosiţi drept consilieri în dezvoltare.

În această abordare trebuie urmăriţi anumiţi paşi, precum:

- clarificarea rolului lor în procesul de dezvoltare a carierei,
- pregătirea specială prealabilă a consilierilor,

o acordarea posibilităţii persoanelor consiliate de a discuta despre propriile lor obiective de dezvoltare a carierei,

o rolul de consilier trebuie incorporat în sistemul organizaţional de recompensare şi evaluare a performanţelor

2. încheierea de contracte privind dezvoltarea unor programe de gestiune a carierei. Această abordare presupune câteva activităţi care vor ajuta indivizii să-şi dezvolte cariera, astfel:

o analiza posturilor - cariera reprezintă o secvenţă de posturi care presupune desfăşurarea unor sarcini şi experienţe asemănătoare, pe care angajaţii o parcurg de-a lungul timpului. Aceştia comunică angajatului posibilităţile pe care le poate face pentru a se muta pe un alt post superior. Descrierea postului şi sarcinile postului pot ajuta indivizii în dezvoltarea propriei strategii de management al carierei.

o Analiza abilităţilor deţinute - crearea unei baze de date ce conţine informaţii asupra abilităţilor, educaţiei, evaluarea performanţelor şi preferinţelor privind cariera indivizilor de către sistemul informatic al DRU. Specialiştii acestui departament pot folosi aceste date în vederea identificării abilităţilor forţei de muncă. Aceste informaţii pot fi culese din dosarele de personal, din discuţiile purtate cu aceştia, din interviurile efectuate, iar această bază de date trebuie să fie mereu actualizată.

o Informarea internă asupra posturilor scoase la concurs înaintea informării externe - organizaţia trebuie să publice anunţul, anunţ care va informa asupra sarcinilor, salariului şi procedurilor de ocupare, în buletine speciale, on-line, pe web-site-ul oficial, pe intranet sau ca afişaj.

3. oferirea unui mix care să includă o varietate de opţiuni ce privesc gestiunea carierei (programe de mentorat, de rotaţie a posturilor, de training, de evaluare a performanţelor şi sistemelor de recompensare) din care angajaţii pot alege pentru a se potrivi cu obiectivele propuse:

o rotaţia posturilor - presupune implicarea angajaţilor în desfăşurarea mai multor activităţi din diferite posturi, necesare obţinerii de noi informaţii, date, cunoştinţe, necesare dezvoltării carierei. Aceste mişcări sunt laterale, nu verticale, dar apare varietatea sarcinilor, învăţarea, dezvoltarea, obţinerea de noi abilităţi şi o mai bună înţelegere a funcţiilor organizaţiei.

o Mentoring-ul - se referă la relaţiile existente între juniori şi seniori, membri ai organizaţiei, care contribuie la dezvoltarea ambilor angajaţi. În cadrul acestei relaţii se dezvoltă relaţii mutuale,

necesare dezvoltării carierei. Mentorul oferă protejatului susţinere emoţională prin aplicarea strategiei „porţilor deschise", posibilitatea de a-l urma ca exemplu, feedback, creându-le oportunitatea să-şi arate competenţele şi cunoştinţele. Protejatul îi oferă mentorului un scop, valori şi angajament, respect, susţinere, prietenie şi schimb de cunoştinţe. În multe organizaţii se folosesc astfel de relaţii pozitive şi de prietenie, precum în cadrul Apple Computer, Federal Express şi Federal Reserve Bank of Chicago. Date fiind beneficiile unui astfel de program se impune dezvoltarea relaţiei de mentoring, parcurgând următoarele condiţii: programul trebuie legat direct de strategia de business a organizaţiei, de politicile sale; obiectivele, ghidul şi coodonarea programului ar trebui proiectate pentru a fi eficiente şi nu de convenienţă, iar pentru a avea succes este importantă participarea voluntară şi existenţa unui manual flexibil. Pentru a avea un succes în carieră trebuie să punem relaţiile umane pe primul loc, iar productivitatea pe locul doi. Relaţiile umane joacă un rol cu mult mai important în succesul profesional decât consideră cei mai mulţi oameni (Constantin T., Stoica-Constantin A., 2002, p.169-170). Relaţiile cu angajaţii înseamnă nu numai obligaţii contractuale, comunicarea, luarea deciziilor, negocierea, soluţionarea reclamaţiilor, responsabilitatea socială, ci şi bunăstarea angajaţilor şi dezvoltarea carierei acestora (Cole G.A., 2000, p.442).

- Training-ul - organizaţia ar trebui să creeze oportunitatea unor programe de training în vederea dezvoltării abilităţilor şi cunoştinţelor necesare unui management eficient al carierei.
- Evaluarea performanţei - organizaţia trebuie să aibă programe eficiente de evaluare a performanţei, pentru a analiza care dintre angajaţi sunt pregătiţi pentru a prelua o altă funcţie (mişcare orizontală) sau alte sarcini (mişcare laterală).

5.8. Rolurile mentorului în procesul de integrare organizaţională în vederea creşterii performanţei capitalului uman nou angajat

Mentorul este persoana desemnată de organizaţie să ajute un nou angajat cu orientarea şi training-ul. Aceasta poate oferi sfaturi, poate răspunde la întrebări, ajută angajaţii să înţeleagă cultura

organizaţiei, îi împărtăşeşte din experienţa sa şi poate servi ca model (Masters L.A., Wallace H.R., 2011, p.30).

Rolurile mentorilor corporativi sunt proiectate, astfel încât să susţină grupuri specifice (Parsloe E., 2009, p.27):

- noii recruţi,
- trainerii,
- femei,
- minorităţile etnice,
- persoanele cu dizabilităţi sau dezavantajate,
- persoanele care se confruntă cu schimbarea carierei sau cu o viitoare pensionare,
- persoanele cu dorinţe specifice, care motivează că îşi doresc să-şi gestioneze singuri procesul de învăţare şi de dezvoltare (Parsloe E., 2009, p.27).

În acest subcapitol vom analiza caracteristicile rolului de mentor în relaţiile cu noii recruţi, angajaţi şi în special în cadrul integrării în organizaţie pentru creşterea performanţelor.

Integrarea este un proces continuu, care se desfăşoară în mai multe etape, date fiind complexitatea şi multitudinea informaţiilor, abilităţilor şi deprinderilor ce trebuie să fie la început cunoscute şi în final practicate de către angajaţi (Pânişoară G., Pânişoară I.-O., 2007).

Prima etapă are loc înainte de intrarea în organizaţie. Există două situaţii posibile în acest moment:

- candidatul are informaţii despre compania la care trebuie să se angajeze din diferite surse - în această situaţie cel mai bine este să se facă o prezentare realistă a postului şi nu într-o formă mai atractivă decât realitatea, pentru a evita şocul angajării (deziluzii, dezamăgiri şi insatisfacţie). În cazul prezentării realiste a postului, renunţarea la post este mai redusă, iar satisfacţia, mai crescută;
- candidatul nu are informaţii despre compania la care aplică decât în momentul interviului - de aceea prezentarea postului trebuie să respecte câteva aspecte: acurateţea informaţiilor, specificitatea, profunzimea, credibilitatea şi importanţa informaţiilor greu de obţinut din alte surse.

A doua etapă presupune acomodarea şi adaptarea noului angajat şi încep odată cu intrarea în organizaţie. În aceste două etape angajaţii sunt încercaţi de sentimente de incertitudine datorită noilor situaţii apărute.

Acomodarea este delimitată de câteva arii de acţiune:

- stabilirea de noi relaţii interpersonale de acelaşi rang ierarhic, de rang superior şi inferior;
- învăţarea de noi sarcini şi noi modalităţi de acţiune;
- înţelegerea rolului său în organizaţie şi importanţa acestuia în carieră.

Pentru ca adaptarea să fie cât mai uşoară, angajatului i se pregăteşte o mapă de întâmpinare care să cuprindă o listă cu informaţii utile, precum: lista de telefoane, adresele interne ale angajaţilor, formulare tipizate, regulamente şi proceduri de lucru.

Această perioadă poate dura între câteva zile şi câteva luni, funcţie de (Pânişoară G. şi Pânişoară I.-O., 2007):
- complexitatea postului şi experienţa anterioară;
- personalitatea individului şi capacitatea sa de socializare;
- gradul de acceptare al grupului din care va face parte.

După efectuarea primirii şi începerea activităţii noului angajat, procesul de integrare a acestuia în viaţa economico-socială a organizaţiei este coordonat de către un **"tutore"** (Chivu I. şi col., 2001), al cărui rol constă în:
- familiarizarea cât mai rapidă a noului angajat cu mediul său de lucru;
- acordarea sprijinului în rezolvarea diferitelor probleme pe care acesta le întâmpină;
- punerea în contact cu diferite persoane din cadrul organizaţiei şi din afara acesteia.

Mentorul (tutorele) este însărcinat cu însoţirea şi sfătuirea fiecărui nou sosit în toată perioada sa de adaptare. El va verifica în permanenţă dacă noul angajat deţine toate informaţiile practice şi generale, necesare îndeplinirii sarcinilor şi familiarizării cât mai rapide în mediul său de lucru (Peretti J.-M., 2010). După ce departamentul de resurse umane îşi dă acordul asupra stabilirii mentorului (tutorelui) şi îi acordă ajutorul pentru a-şi îndeplini sarcina, tutorele întocmeşte un program de integrare şi devine responsabil cu integrarea noului angajat în organizaţie. Perioada de integrare durează mai mult decât perioada de primire (Peretti J.-M., 2010). Tutoratul favorizează integrarea noilor angajaţi, în special a tinerilor (Weiss D., 2005). Această iniţiativă ar trebui dezvoltată în orice organizaţie, deoarece constituie un factor de succes al recrutării şi al obţinerii performanţei într-o perioadă mai scurtă printr-un proces de dezvoltare intens.

Toate aceste aspecte sunt continuate apoi, într-o etapă de îndrumare concretă a activităţii la locul de muncă. Rolul hotărâtor pozitiv

sau negativ îl au în această etapă şeful direct şi grupul respectiv. În acest interval de timp se recomandă organizarea, de către specialiştii compartimentului de Resurse Umane, a unor întâlniri cu angajatul, la intervale de trei sau şase luni şi la un an de la încadrarea acestuia, urmărindu-se ca scop prioritar, verificarea modului de integrare. Aceste întâlniri au un rol deosebit în organizaţiile care utilizează perioada de probă, deoarece stabilesc măsura integrării angajatului în problematica postului, a organizaţiei şi mai ales, definitivează adoptarea deciziei de angajare (Chivu I. şi col., 2001).

În funcţie de experienţa şi personalitatea noului angajat precum şi de atitudinea mentorului, a colegilor şi colaboratorilor, acesta se va "adapta" mai târziu sau mai devreme şi va aduce "un nou suflu" (Ursachi I., Năftănăilă I., Deaconu A. şi Deac V., 1993). Principalul motiv este acela că noilor angajaţi, care au parcurs un program eficace de adaptare profesională, le cresc şansele de a ajunge la o bună performanţă pe post, mai repede decât cei a căror acomodare nu s-a făcut corespunzător. Aceştia sunt mai puţin susceptibili să părăsească organizaţia într-o fază timpurie, comparativ cu cei ce nu au parcurs programe de adaptare. Aceste fenomene se numesc "crize ale adaptării" şi semnifică faze de nemulţumire referitor la post, la organizaţie sau la ambele (Martin M., Jackson T., 2008). O primire frumoasă dublează şansa de menţinere a noului angajat pentru mai mult timp şi micşorează şansa de a-şi pune întrebări precum "Pe cine poate conta?". Noii angajaţi vor avea nevoie să înveţe noi sarcini şi procedee, să li se facă o dirijare iniţială, să formeze relaţiile cu angajaţii, să înţeleagă cultura organizaţiei şi să se simtă acceptaţi. Trebuie acordată o atenţie specială celor care abia au absolvit şcoala şi nu au fost până atunci angajaţi, celor care revin la muncă după o perioadă mai lungă de timp, persoanelor cu dizabilităţi, minorităţilor şi celor promovaţi sau transferaţi (Martin M., Jackson T., 2008).

A treia etapă presupune administrarea rolului şi este o perioadă în care noul angajat devine angajat cu drepturi depline. Intrarea în această etapă poate fi semnalată de primirea de însemne de status: un birou mai mare, o altă denumire a postului, o distincţie sau o maşină de serviciu.

5.9. Modele de evaluare a eficienţei implementării proceselor de coaching şi mentoring

5.9.1. Modelul lui Rickard privind eficienţa unui program de e-mentoring structurat

Eficienţa e-mentoring-ului va fi evaluată funcţie de (Clutterbuck D., Hussain Z., 2010, p.86):

a) natura şi calitatea parteneriatului,

b) natura, calitatea, structura şi conţinutul programelor de e-mentoring,

c) necesitatea programului,

d) satisfacţia persoanelor care folosesc programul,

e) impactul pe care îl are asupra persoanelor implicate.

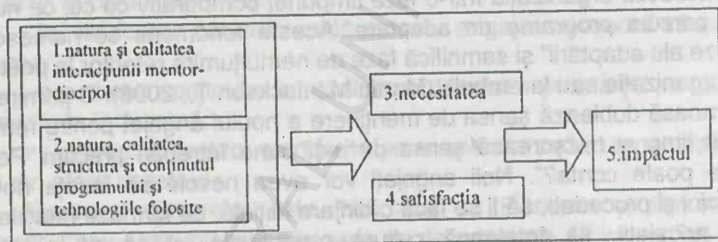


Figura 5.7. Modelul lui Rickard privind eficienţa unui program de e-mentoring structurat

Tabel 5.7. Operaţionalizarea eficienţei modelului lui Rickard

Dimensiunea eficienţei e-mentoring-ului	Măsuri selectate pentru operaţionalizarea modelului
1. natura şi calitatea interacţiunii mentor-discipol	Natura şi calitatea relaţiei mentor-discipol, Mentorul să fie imparţial, neutru, Tipuri de consiliere şi de susţinere
2. natura, calitatea, structura şi conţinutul	Calitatea potrivirii celor două părţi implicate, Natura şi calitatea structurii programului, Dezvoltarea unor modalităţi de învăţare individualizate, adaptate la programul

programului şi tehnologiile folosite	structurat şi la conţinut, Stabilirea unor obiective personale, Integrarea programelor în activitatea organizaţiei
3. necesitatea	Frecvenţa interacţiunii, Impactul livrării e-mailului
4. satisfacţia	Percepţia valorii pentru discipoli
5. impactul	Învăţare pentru discipoli, Obţinerea de beneficii pe termen lung, Gradul până la care satisfacţia întâlneşte nevoile discipolilor, Obţinerea de rezultate neaşteptate sau anticipate

Sursa - DeLone W.H., McLean E.R., 2002.

Devins D. şi Gold J. (2000, p.253) menţionează că discipolii implicaţi în relaţii pozitive cu mentorii indică o relaţie valoroasă, importantă, puternică, cu rezultate pozitive, deschisă şi onestă, cu respect mutual, iar mentorul identifică uşor nevoia discipolilor şi comunică uşor cu aceştia. Cei aflaţi în relaţii ineficiente cu mentorii indică faptul că mentorul nu este interesat să asculte, să înţeleagă, nu iau în calcul nevoile lor, nu au o agendă de notare, iar relaţia devine limitată.

5.9.2. Modelul GROW (2001)

Diverse persoane implicate direct în procesul de coaching aplică modelul GROW şi se bazează pe o analiză şi o viziune viitoare (Horton W.K., 2001, p.19).

Modelul a fost creat de Whitmore J. (1996) în articolul „Coaching for performance" şi este prezentat în figura de mai jos.

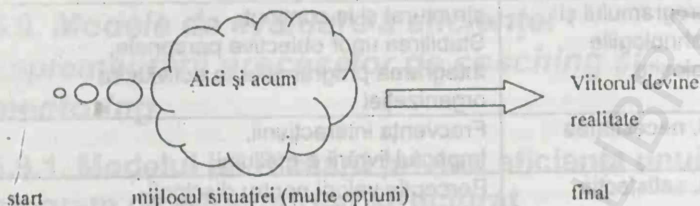


Figura 5.8. Paradigma coaching-ului/mentoring-ului
Sursa - Horton W.K., 2001, p.27.

1.G - goals (obiective) - principala sarcină a modelului este stabilirea de obiective pe termen lung şi scurt, pentru fiecare sesiune şi problemă (obiectivele ar trebui să fie optime şi provocatoare şi să dea şansa participării discipolilor la stabilirea lor).

În cadrul acestei faze, stabilirea obiectivelor (**G**) se poate face prin următoarele metode:

1.1. Metoda SMART (**S** - obiectivele trebuie să fie specifice, adică clare, şi uşor de identificat, **M** - obiectivele să fie măsurabile, **A** - obiectivele propuse să fie îndeplinite, adică obiectivele propuse trebuie să fie îndeplinite şi completate apoi în raport de către mentor/coach, **R** - obiectivele să fie reale şi să se refere la abilitatea de a atinge obiectivele, **T** - obiectivele trebuie atinse într-o anumită perioadă de timp).

1.2. Metoda MMM (**M** - obiectivele să fie măsurabile, **M** - obiectivele să fie manageriate (gestionate) eficient de mentor, **M** - obiectivele să fie motivante pentru ambele părţi).

1.3. Metoda RAW (**R** - obiectivele să fie reale (tanbigile), **W** - obiectivele să fie valoroase).

2. R - reality (realitatea) - obiectivele trebuie să fie reale, pentru ca cel care le stabileşte să nu aibă surpriza de a nu obţine rezultate şi feedback asupra performanţelor,

3. O - options (opţiuni) - scopul mentorului este de a ghida discipolii, în crearea unei liste cu opţiuni, sarcini specifice şi un plan scris pentru a atinge obiectivele propuse. Pentru a avea opţiuni posibile, mentorul nu trebuie să fie foarte critic şi aspru, ci să lucreze împreună la sortarea lor, funcţie de priorităţi, importanţă şi fežabilitate,

4. W - will (ce, cum?) - se pun întrebări referitoare la acţiunile viitoare: „Ce vei face?", „Cum această acţiune te va conduce la atingerea obiectivelor? „Ce bariere ai întâlnit?", „Cum vei acţiona?".

5.9.3. Modelul SOS (Parsloe E., Wray M., 2000)

Modelul se concentrează asupra trecutului şi viitorului analizei relaţiei de mentorat/coaching.

S - se analizează situaţia, problemele şi sarcinile proiectului,

O - se analizează implicarea altor persoane în această situaţie,

S - se analizează implicarea sinelui (a propriei persoane) în rezolvarea acestor probleme.

Dacă analiza se concentrează pe trecut, acest model se numeşte model de revizuire şi, dacă se concentrează pe viitor, se numeşte model de previziune.

Tabel 5.8. Analiza realizată în procesul de mentoring/coaching

Mod de analiză	S	O	S
Revizuire			
Previziune			

Sursa - adaptare după Parsloe E., Wray M., 2000.

5.9.4. Modelul lui Kirckpatrick (1959)

Modelul constă în detalierea a patru niveluri (Garvey R. et al., 2009, p.68-69):

Nivelul 1 - reacţia - evaluarea răspunsurilor participanţilor şi a reacţiilor la program,

Nivelul 2 - învăţarea - evaluarea gradului de creştere a capabilităţilor şi a cunoştinţelor, ca rezultat al participării la programul de training,

Nivelul 3 - comportamentul - evaluarea impactului programului asupra comportamentului participanţilor,

Nivelul 4 - rezultatele - evaluarea impactului programului de training asupra rezultatelor afacerii sau asupra mediului.

Acest model:

- recunoaşte succesul implementării programului şi utilitatea pentru participanţi,
- oferă oportunitatea de identificare a impactului pozitiv asupra învăţării individuale şi asupra comportamentului indivizilor,
- recunoaşte importanţa timpului în rezolvarea problemelor prin participarea la aceste programe.

5.9.5. Modelul CIRO (1978)

Dezvoltat de Warr şi col. în 1978, modelul constă în evaluarea a patru niveluri:

- C - context (context) - presupune culegerea de date referitoare la contextul în care are loc dezvoltarea, inclusiv identificarea nevoilor,
- I - inputs (intrări) - presupune evaluarea intrărilor folosite în proces,
- R - reactions (reacţii) - presupune evaluarea reacţiilor participanţilor, care se folosesc pentru a îmbunătăţi procesul,
- O - outputs (ieşiri) - presupune abţinerea de informaţii despre rezultate şi ieşiri.

Acest model acordă o deosebită importanţă contextului în care învăţarea are loc, dar totuşi nu sugerează modalitatea de obţinere a feedback-ului.

5.9.6. Modelul lui Megginson D. et al. (2005, 2006)

Modelul dezvoltat de Megginson D. et al în anul 2005 prezintă fazele relaţiei de mentoring şi evoluţia acestora.

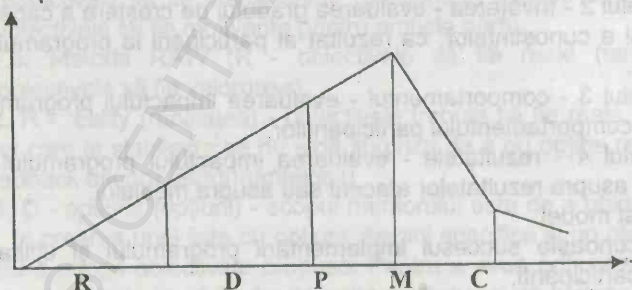


Figura 5.9. Evoluţia sau fazele relaţiei de mentoring
Sursa - Brockbank A., McGill I., 2012, p.93.

Stadiile propuse sunt:
- **R** - construirea raportului,
- **D** - stabilirea direcţiei,
- **P** - obţinerea progresului,
- **M** - maturizarea şi
- **C** - închiderea procesului.

În anul 2006, Megginson D. et al spun, în lucrarea *Mentoring în action: a practical guide,* că procesul de mentoring nu este unul linear, ci urmează câţiva paşi şi nici nu durează pentru totdeauna. Graficul de mai jos reprezintă o modalitate posibilă a evoluţiei procesului de mentoring, luând în considerare diferitele stadii ale interacţiunii dintre mentor şi discipol.

A. Construirea raportului de stadiu – RS (report stage): mentorul şi discipolul explorează dacă sunt capabili să lucreze împreună, lucru care depinde de numeroşi factori, precum: percepţia lor asupra valorilor, gradul de respect reciproc, aşteptările în ceea ce priveşte rolurile şi comportamentele (de exemplu, amândoi se aşteaptă ca discipolul să fie activ în gestionarea relaţiei). Acest nivel are loc datorită dialogului.

B. Stabilirea obiectivelor – GS (goals setting): mentorul şi discipolul clarifică ce ar trebui să se obţină de ambele părţi, în urma acestei relaţii.

C. Progres – P (progression): perioada de mijloc. Mentorul şi discipolul devin mai relaxaţi, explorează mai atent anumite probleme apărute şi învaţă împreună. Discipolul preia din ce în ce mai mult sarcinile de gestionare a relaţiei şi a procesului de mentoring.

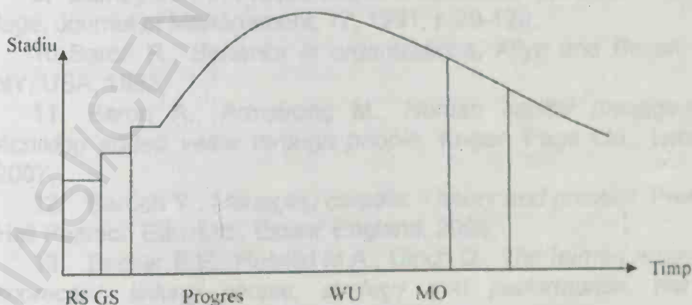


Figura 5.10. Evoluţia relaţiei de mentoring
Sursa- Megginson D., et al., 2006.

D. Revizuirea - WU (winding up): revizuirea şi sărbătorirea a ceea ce au obţinut. Discipolul a atins o mare parte din obiectivele propuse şi se simte încrezător să continue relaţia.

E. Finalizarea - MO (moving on): transformarea relaţiei, de obicei, într-una de prietenie.

Când relaţia se apropie de final, obiectivele pot să nu fie atinse şi relaţia să nu mai continue, dar pot fi şi atinse şi relaţia să nu mai continue. Pentru a se finaliza într-o manieră favorabilă, mentorul trebuie să analizeze dacă s-au acumulat destule informaţii, experienţe şi cunoştinţe de cele două părţi implicate în proces şi să creeze spaţiu următoarei relaţii de mentorat.

Zachary L. (2000) oferă alte patru faze ale modelului de mentoring:

1. pregătirea - se analizează motivarea persoanelor şi a aşteptărilor,
2. negocierea - se stabilesc obiectivele de învăţare, conţinutul şi procesele,
3. facilitarea - este cea mai lungă fază de învăţare, în care mentorul creează un climat deschis oportun învăţării,
4. închiderea - se evaluează performanţele şi rezultatele.

Bibliografie

Literatură de specialitate

1. Ahlstrom D., Bruton G.D., *International management strategy and culture in the emerging world*, South-Western Cengage Learning, 2011;
2. Altiok T., Melamed B., *Simulation modeling and analysis with ARENA*, Elsevier, MA, USA, 2010;
3. Amos T. et al., *Human resources management*, Juta and Co.Ltd., Cape Town, South Africa, 2009;
4. Anderson D.L., *Organization development*, Sage Pub.Inc., CA, USA, 2012;
5. Armstrong M., *Armstrong's handbook of human management practice*, 12th Edition, Ashford Colour Press, UK, 2012;
6. Armstrong M., *A handbook of human resources management practice*, Kogan Page, USA, 2006;
7. Armstrong M., Baron A., *Strategic HRM the key to improved business performance*, CIPD, 2003;
8. Bach, S., *Managing human resources: personnel management in transition*, Blackwell Pub., Ma, USA, 2005;
9. Barney J., *Firm resources and sustained competitive advantage*, Journal of Management, 17, 1991, p.99-120;
10. Baron R., *Behavior in organizations*, Allyn and Bacon Inc., NY, USA, 1983;
11. Baron A., Armstrong M., *Human capital management. Achiving added value through people*, Kogan Page Ltd., London, 2007;
12. Baruch Y., *Managing careers. Theory and practice*, Prentice Hall Pearson Edu. Ltd., Essex, England, 2004;
13. Becker B.E., Huselid M.A., Ulrich D., *The human resources scorecard: linking people, strategy and performance*, Harvard Business School Press, USA, 2001;

14. Beer M., *Organization chage and development: a systems view*, Santa Monica, CA, Goodyear Pub., USA, 1980;

15. *Bennis W.*, Organization development: *Its nature, origins, and prospects*, Addison-Wesley, MA, USA, 1969;

16. Berk J., *Systems failure an analysis*, ASM International, 2009;

17. Blachard K., Shula D., *The little book of coaching*, Herper Collins, NY, 2001;

18. Bohlander G., Snell S., *Managing human resources*, 15th edition, Cengage Learning, Canada, 2010;

19. Boxall P.F., Purcell J., *The Oxford handbook of HRM*, Oxford University Press, 2007;

20. Brewster C., Larsen H.H., *Human resources management in Northem Europe. Trends, dilemas and strategies*, Blackwell Business, UK, 2007;

21. Brockbank A., McGill I., *Facilitating reflective leaming: coaching, mentoring and supervision*, Kogan Page, London, 2012;

22. Brown S.D., Lent R.W., *Career development and counseling*, JohnWiley & Sons, NY, Canada, 2005;

23. Brown S.M., Seidner C.J., *Evaluating corporate training. Models and issues*, Klower Acad. Pub., 1998;

24. Bulai A., *Focus-grup*, Editura Paideia, Bucureşti, 2000;

25. Burke W.W., *Organization development: principles and practices*, Boston, Little Brown, USA, 1982;

26. Burke W.W., *Organization change. Theory and practice*, 3rd edition, Sage Pub.Inc., CA, USA, 2011;

27. Burri M., Cottier T., *Trade govemance in the digital age*, Cambridge University Press, NY, USA, 2012;

28. Cartwright R., *Implementing a training and development strategy*, Capstone Pub., Oxford, UK, 2003

29. Caruso R.E., *Mentoring and the business environment*, Dartmouth, Business&Economics, 1992;

30. Cascio W.F., *Managing human resources. Productivity, quality of life, profits*, 6th edition, McGraw-Hill, NY, USA, 2003;

31. Chivu I. şi col., *Managementul resurselor umane în IMM-uri - tendinţe contemporane*, Editura Economică, Bucureşti, 2001;

32. Clutterbuck D., *Everyone needs a mentor*, CIPD House, London, 2004;

33. Clutterbuck D., Hussain Z., *Virtual coach, virtual mentor*, Information Age Pub.Inc., USA, 2010;

34. Clutterbuck D., Megginson D., *Making coaching work. Creating a coaching culture*, CIPD, London, 2005;
35. Cole G.A., *Personnel management*, Editura CODECS, Bucureşti, 2000;
36. Connor M., Pokora J., *Coaching and mentoring at work. Developing effective practice*, second edition, Open University Press, McGraw Hill Education, Berkshire, England, 2012;
37. Constantin T., Stoica-Constantin A., *Managementul resurselor umane*, Institutul European, Iaşi, 2002;
38. Cummings Th.G., Worley Ch., *Organization development and change*, South-Western Cengage Learning, Ma, USA, 2009;
39. Cutright M., *Chaos theory and higher education. Leadership, planning, and policy*, Peter Land, NY, USA, 2001;
40. Daft R.L., *Organization theory and design*, South-Western Cengage Learning, MA, USA, 2010;
41. Daft R.L. et al., *Management*, Cengage learning EMEA, UK, 2010;
42. Daft R.L., Marcic D., *Understanding Management*, Cengage learning EMEA, UK, 2012;
43. Deaconu A. şi col., *Managementul resurselor umane*, Ed. Bucureşti, 2004;
44. Decenzo şi col. *Personnel/Human resouce management*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1988;
45. Deckop J.R., *Human resources management ethics*, Information Age Pub.Inc., Greenwich, 2006;
46. Dejoux C., Thevenet M., *La gestion des talents. La GRH d'apres- crise*, Dunod, Paris, 2010;
47. Dietrich A., *Le management des competences*, 2e edition, Maguard-Vuibert, Paris, 2010;
48. Drake D.B. et al., *The philosophy and practice of coaching*, Jossey-Bass Imprint, CA, USA, 2008;
49. Drucker P., *The age of discontinuity. Guidelines to our changing society*, Harper&Row, USA, 1992;
50. Dubois P.L., Jolibert A., *Marketing-teorie şi practică*, Editura Cluj Napoca, 1994;
51. Dubois D.D., *The competency casebook. Twelve studies in competency-based performance improvement*, HRD Press Inc., USA, 1998;
52. Dumitru I.Al., *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă*, Editura de Vest, Timişoara, 2000;

53. Dyer W.G., et al., Team *Building: Proven Strategies for Improving* Team *Performance* , John Willey&Sons, Inc., 5th Edition, CA, USA, 2013;

54. Egan T.M., *Organization development: an examination of definitions and dependent variables*, Organization Development Journal, 20(2), pp. 59-71, 2002;

55. Ellis C.W., *Management Skills for New Managers*, American Management Association, New York, USA, 2005;

56. Faulkner, D., *Strategy: critical perspectives on business and management*, 11 New Felter Lane, London, UK, 2002;

57. Fischer R.J. şi col., *Human Resource Management*, Houghton Mifflin Co, Boston, 1996;

58. Flaherty J., Coaching, *Evoking excellence in others*, second edition, Elsevier Butterworth-Hinemann, MA, USA, 2005;

59. Florea N.V., *Auditul resurselor umane*, Editura C.H. Beck., Colecţia Oeconomica, Bucureşti, 2013;

60. French W., Bell C., *Organization development: behavioral science interventions for organization improvement*, Prentice Hall, 1999;

61. Forester J., *Planning in the face of power*, University of California Press, Berkeley, 1989;

62. *Gallwey, T., The inner game of work: Focus, learning, pleasure and mobility in the worhplace*, Random House, Ny, 2001;

63. Gamble T.K., Gamble M., *Communication works*, McGraw-Hill, New York, USA, 1993;

64. Garvey R. et al., *Coaching and mentoring. Theory and practice*, Sage Pub.Ltd, London, 2009;

65. Goldblatt J., *Special Events: A New Generation and the Next Frontier*, John-Wiley&Sons, USA, 2010;

66. Greenhaus J.H. et al., *Career management*, Sage Pub. Inc., CA, USA, 2010;

67. Grant A.M., Cavanagh M.J., *Coaching and positive psychology, Designing positive psychology: taking stock and moving forword*, 2011;

68. Guizani M. et al., *Networking modeling and simulation. A practical perspective*, John Wiley & Sons, West Sussex, UK, 2010;

69. Hall D.T., *Careers in and out of organizations*, Sage Pub. Inc., CA, USA, 2002;

70. Hay J., *Transformational mentoring: creating developmental alliances for changing organizational cultures*, Sherwood Pub., 1995;

71. Holbeche L., Mayo A. T, *Motivating people in Lean organizations*, Butterworth-Heineman, MA, USA, 2012;
72. Horton W.K., *Evaluating e-learning*, ASTD, USA, 2004.
73. Horton W.K., *Leading e-learning*, ASTD, USA, 2001;
74. Hosdey A., *Pour des entretiens d'evaluation efficaces*, Edi. Pro, Liege, Belgique, 2010;
75. Ingham J., *Strategic human capital management. Creating value through people*, Butterworth-Heinemann, Jordan Hill, Oxford, UK, 2007;
76. Johns H., *Personal development in counsellor training*, Sage Pub.Ltd., London, 2012;
77. Johns G., *Comportament organizaţional*, Editura Economică, Bucureşti, 1998;
78. Kirkpatrick D.L., *Improving Employee Performance Through Appraisal And Coaching*, AMACOM, NY, 2006;
79. Joy-Matthews J. et al., *Human resource development, Kogan Page*, UK., 2004
80. Kime L.F., *SWOT analysis: a tool for making better business decisions*, Peull State University, 2008;
81. Kraemer H.M., *From Values to Action: The Four Principles of Values-Based Leadership*, Wiley Imprint, CA, USA, 2011;
82. Krueger R.A., Casey M.A., *Focus Groups: a guide for applied research*, Sage Pub.Inc., CA, USA, 2000;
83. Lakhdar, S. şi col., *Gestion de ressources humaines*, Universite de Boeck, Canada, 2001;
84. Law H., *The psychology of coaching, mentoring and learning*, J.Wiley&Sons, England, 2007;
85. Luecke R., *Managing change and transition*, Harvard Business School Pub.Corp., USA, 2003;
86. Luecke, R., *Harvard Business Essentials: Coaching and Mentoring*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 2004.
87. Lutchman R., *Creating and Managing Sustainable Organizations*, DES tech Pub.Inc. USA, 2012;
88. Luthhans F., *Organizational behavior*, McGrawHill Book Co., NY, USA, 1985;
89. Mabey C. et al., *HRM - a strategic introduction*, Blackwell Business Pub.Ltd., USA, 1998;
90. Maddux R.B., Wingfield B., *Team Building: An Exercise in Leadership*, 4th edition, Crisp Pub.Inc., USA, 2003;

91. Malo F.B., *Le recrutement, la selection et l'accueil du personnel. Outils pour developper les compétences du profesionnel*, Presses de l'Universite du Quebec, 2011;

92. Manolescu, A., *Managementul resurselor umane*, Ed. Economică, Ediţia a 5-a, Bucureşti, 2008;

93. Manolescu A., *Managementul resurselor umane*, Ed. Economica, Ediţia a 4-a, Bucureşti, 2006;

94. Markuardt M.J., *Building the learning organization. Achiving strategic advantage through a commitment to learning*, Nicholas Brealey Pub., London, UK, 2011;

95. Martin M., Jackson T., *Practica de personal*, Editura CODECS, Bucuresti, 2008;

96. Masters L.A., Wallace H.R., *Personal development for life and work*, South Western Cengage Learning, USA, 2011;

97. Mathis R.L., Jackson J.H., *Human Resource Management: Essential Perspectives*, South-Western Cengage learning EMEA, UK, 2011;

98. Mayo A., *Managing Careers in Organisations*, London: IPM. 1991;

99. McDaniel L.H., *The essentials of marketing*, 6 edition, South-Western Cengage Learning, USA, 2009;

100. McLagan P., *Models for HRD practice*, Alexandria, VA: American Society for training and development, 1989;

101. McLean G.N., *Organization development: principles, processes, performance*, Berrett-Koehler Pub.Inc., CA, USA, 2006;

102. Megginson D. et al., *MentorsByNet - an e-mentoring programme for small to medium enterprises entrepreneurs*, Evaluation Report on behalf of Business Link Surrey, UK, 2003;

103. Megginson D. et al., *Mentoring in action: a practical guide*, Kogan Page, London, UK, 2006;

104. Megginson D., Boydel T., *A managers guide to coaching*, British Assoc. For Commercial and Industrial Education, UK, 1979;

105. Megginson D., Clutterbuck D., *Techniques for coaching and mentoring*, Elsevier Butterworth-Heinemann, Oxford, USA, 2005;

106. Merton R.K. et al., *The focused interview*, Second edition, The Free Press, NY, USA, 2008;

107. Milkovich G.T., Boudreau J.W., *Human resources management*, Boston, Irwin, USA, 1991;

108. Miller B.C., *Quick team-building activities for busy managers: 50 exercices that get results in just 15 minutes*, AMA, NY, USA, 2004;

109. Millmore M şi col., *Strategic HRM: contemporary issues*, Pearson Education Ltd., Harlow, England, 2007;

110. Moore, J.H., Weatherford, L.R., *Decision Modeling with Microsoft Excel*, 6th ed., Prentice-Hall, Inc., Upper Saddle River, NJ, 2001;

111. Moore K.D., *Classroom teaching skills*, McGraw-Hill, NY, USA, 2001;

112. Nadler L., *The variety of training roles, industrial and commercial training*, vol.1, No.1, 1969;

113. Nica E., *Elaborarea şi folosirea studiilor de caz în managementul resurselor umane*, Editura Economică, 2010;

114. Oakley L., *Cognitive development*, Routledge;

115. Ojie-Ahamioje G., *Professional development. Strategies for interviewing, career management, and diplomacy in the workplace*, Authorhouse, USA, 2008;

116. Pahl N., Richter A., *SWOT Analysis - Idea, Methodology And A Practical Approach*, GRIN Verlag, Germany, 2009;

117. Palmer S., *People an self management*, Butterworth-Heineman, MA, USA, 2012;

118. Pardey D., *Coaching. Learning made simple*, Butterwoth-Heinemann, Oxford, 2012;

119. Parsloe E., *Coaching and mentoring. Practical conversations to improve learning*, British Library Cataloguing, London, UK, 2009;

120. Parsloe E., Wray M., *Coaching and mentoring methods to improve learning*, Kogan Page, London, 2000;

121. Parsloe E., *The manager as a coach and mentor*, CIPD, London, 1999;

122. Paton R.A., McCalman J., *Change Management: A Guide to Effective Implementation*, Sage Pub. Ltd, London, 2008;

123. Patten L.G., *Strategic organizational development. Building champion organizations*, AuthorHouse, Bloomington, USA, 2007;

124. Pavlina S., *Personal development for smart people, Hay House*, USA, 2010;

125. Păuş V.A., *Comunicare şi resurse umane*, Editura Polirom, Iaşi, 2006;

126. Păuş V.A. (coord.), Teşileanu A., Săvulescu A., *Parteneriat şi dialog social. Ghidul formatorului*, Editura Vanemonde, Bucureşti, 2003;

127. Pânişoară G., Pânişoară I.-O., *Managementul resurselor umane: ghid practic*, Editura Polirom, Iaşi, 2007;

128. Pegden, C., Shannon, R., Sadowski, R., *Introduction to simulation using SIMAN*, Second Edition, McGraw-Hill, Singapore, 1996;
129. Pell A.R., *Managementul resurselor umane*, Editura Curtea Veche, Bucureşti, 2008,
130. Peltier B., *The psychology of executive coaching: theory and application*, Brunner-Routledge, NY, USA, 2001;
131. Perraton H., *Open and Distance learning in the developing world*, Routledge, USA, 2000;
132. Peretti J.M., *Ressources humaines*, 12e edition, Editions Vuibert-Gestion, 2010;
133. Peterson D.B., *Management development: coaching and mentoring programs* in Kraigner K., Creating, implementing, and managing effective training and development, Jossey-Bass, SF, USA, 2002;
134. Pfeffer, J., *Determinants of internal labor markets in organizations*, Adm.Sci.Quarterly, 1998;
135. Pride W. et al., *Business*, Cengage learning EMEA, UK, 2011;
136. Popa M., *Introducere în psihologia muncii*, Editura Polirom, Iaşi, 2008;
137. Porter M.E., *The competitive advantage of Nations*, London, MacMillan, 1990;
138. Radu E. şi col., *Conducerea resurselor umane*, Editura ASE, Bucureşti, 2004;
139. Raven J, Stephenson J., *Competence in the learning society*, Peter Lang, NY, USA, 2001;
140. Raoprasert T., Islam S.M.N., *Designing an Efficient Management System: Modelling of Convergence factors*, Springer, Berlin, 2010;
141. Reece B.L. et al., *Effective human relations. Interpersonal and organizational applications*, South-Western Cengage Learning, 11th Edition, Mason, USA, 2011;
142. Reed A., *Innovation in HRM: tooling up for the talent wars*, CIPD House, Camp Road, London, 2001;
143. Reiss M., *Change management*, The Deutschebibliothek, Norderstedt, 2012;
144. Renton, J., *Coaching and Mentoring*, Profile Books Ltd., London , 2009;
145. Renton J., *Coaching and mentoring*, The Economist, 2010;

146. Roberts G., *A literature Review on the impact of investment in human capital on economic success*, Masters Thesis, GRIN, 2004;

147. Robinson S., *Simulation. The practice of model development and use*, John Wiley & Sons, West Sussex, UK, 2004;

148. Rogers J., *Coaching skills: a handbook maidenhead*, Open University Press, 2004;

149. Rogers C., *Carl Rogers on personal power*, Constable, London, 1979;

150. Rosinski Ph., *Coaching across cultures: new tools for leveraging national, corporate and professional differences*, N. Brealey Pub., London, UK, 2003;

151. Rothwell W.J. et al., *Practicing organization development: a guide for leading change*, 3rd edition, J.Weley & Sons, CA, USA, 2010;

152. Saal F.E., Knight P.A., *Industrial/Organizational Psychology. Science and Practice*, Brooks/Cole Pub.Co., Pacific Grove, 1988;

153. Sahay S., Lal M., *Entrepreneurship*, Second Edition, Published by Anurag J., India, 2011;

154. Saks A.M., Haccoun R.R., *Managing performance through training and development*, 5th edition, Toronto, Canada, 2010;

155. Schreuder A.M.G., Coetze M., *Careers an organizational perspective*, Juta, 2011;

156. Scwalbe K., *Introduction to project management*, Thomson Learning, USA, 2006;

157. Sieler A., *Coaching to the human soul: ontological coaching and deep change*, Blackburn, Victoria, Australia, 2003;

158. Silvaş A., *Managementul carierei*, curs, Universitatea P. Maior, Târgu-Mureş, 2009;

159. Sims R.R., *Human Resource Management: Contemporary Issues, Challenges and Opportunities*, IAP Inc., USA, 2007;

160. Sims, R.R., *Organizational success through effective human resources management*, Greenwood Pub.Inc.Group, USA, 2002;

161. Sokolowsky J.A., Banks C.M., *Principles of modeling and simulation. A multidisciplinary approach*, John Wiley & Sons, N.J., USA, 2011;

162. Stegăroiu I., Florea N.V., *Instrumente şi tehnici de recrutare şi selecţie*, Editura C.H. Beck, Colecţia Afaceri, Bucureşti, 2013;

163. Stewart D.W. et al., *Focus Group: theory and practice*, Second edition, ASRMS, Vol. 20, Sage Pub. Inc., CA, USA, 2007;

164. Tansky J.W., Heneman R.L., *Human resources strategies for the high growth entreprenorial firm*, Inf.Age Pub.Inc., USA, 2006;

165. Tripon C., Dodu M., *Dezvoltare organizaţională şi managementul schimbării* suport de curs,

166. Universitatea „Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca, 2012;

167. *Tyson* S., *York*, A., *Human resource management*, 3rd edition, Butterworth-Heinemann, Johannesburg, 1996;

168. Ulrich D., Lake D.G., *Organizational capability: competing from the inside out*, 1990;

169. Ursachi I., Năftănăilă I., Deaconu A. şi Deac V., *Management*, ASE Bucureşti, 1993;

170. Watkins R. et al., *A guide to assessing meeds*, IBRD, WA, USA, 2012;

171. Weick K., *Sensemaking in organizations*, Sage Pub., London, UK, 1995;

172. Wehrle K. et al., Modeling and tools for network simulation, Springer, Germany, 2010;

173. Werner J.M., DeSimone R.L., *HR development*, South-Western Cengage Learning, USA, 2009;

174. Western S., *Coaching and mentoring. A critical text*, Sage Pub. Ltd., London, 2012;

175. Whitmore J., *Coaching for performance*, 2nd edition, N. Brealey, London, 1996;

176. Witkin B.R., Stephens K.G., *Fault Tree Analysis: A Management Science Technique for Educational Planning and Evaluation*, Alameda County School Department, 1973.

Articole publicate în presa de specialitate

1. Bowen D.E., Ostroff C., *Understanding HRM- performance linkages: the role of the „Strength of the HRM System"*, Academy of the Review, 29, 202-221, 2004;

2. Brown K.G., *Using computers to deliver training: Which employees learn and why?* Personnel Psychology, 54, 271–296, 2001;

3. Campbell J.P., Kuncel N.R., *Individual and team training*, din Viswesvaran H.K. et al, Handbook of Industrial, Organizational Psychology, vol. I, p. 278-312, Sage Pub., 2006;

4. DeLone W.H., McLean E.R., *Information systems success revisited*, paper presented to 35th Annual Hawaii International Conference on Systems Sciences, Hawaii, 2002;

5. Devins D., Gold J., *Cracking the tough nuts: mentoring and coaching the managers of small firms*, Career Development International, MCB University Press, 5/4/5, pp. 250-255;

6. Drucker P., *The emerging theory of manufacturing*, Harvard Business Review, May-June, pp.94-102, 1990;

7. Hackman J.R., Wageman R., *A theory of team coaching*, Academy of Management Review, 30, 269-287, 2005;

8. Hamblin A.C., *Evaluation of training*, supliment Industrial Training International, No. 54, 1970;

9. Hamilton B.A., Scandura T.A., *Implications for organizational learning and development in a wired world*, Organizational dynamics, 31(4), 388-402, 2003;

10. Headlam-Wells J. et al., *Beyond the organization: the design and management of e-mentoring systems*, International Journal of Information Management, 26, 272-285, 2006;

11. Hunt K., *E-mentoring: solving the issue of mentoring across distances, Learning in organizations*, 19:5, 7-10, 2005;

12. Keisler S., Siegel J., McGuire T.W., *Social psychological aspects of computer - mediated communication*, American Psychologist, 39, 1123-1134, 1984;

13. Lengnick-Hall C., Lengnick-Hall M., *Strategic human resources management: a review of the literature and a proposed typology*, Academy of Management Review, vol.13, nr.3, 454-470, 1998, www.jstor.org;

14. Luecke, R., *Coaching and Mentoring*, Harvard Business Essentials, Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 2009.

15. Marelli A.F., *An introduction to competency analysis and modelling*, Performance Improvement, 37:8-17, 1998;

16. McClelland D.C., *Testing for competence rather than for „Intelligence"*, American Psychologist, vol. 28(1), Jan., 1-14, 1973;

17. McLean G.N., McLean L.D., *If we can define HRD in one country, how can we define it in international context?* HRD international, 4(3), pp. 313-326, 2001;

18. Pettigrew A.M. et al., *Training and development roles in their organizational setting*, Journal of the Institute of training and development, Vol.3, No.6, 1983;

19. Reich R., *The company of the future. Fast company 19*, 1998, 124, din Sims R.R., *Organizational success through effective human resources management*, Greenwood Pub. Inc. Group, USA, 2002;

20. Ulrich D., *Intellectual capital = competence x commitment*, Sloan Management Review, Winter, p.15-26, 1998;

21. Wheatley K.L., Flexner W.A., *Dimensions that make focus groups work*, Marketing News (May 9, 1988), 22: 16-17;

22. Wilson J.P., *Human resource development*, Kogan Page, UK, 2005.

Surse virtuale

www.didactic.ro
www.myjob.ro/ Ghid cariera/ Dezvoltarea carierei
www.empower.ro/coaching
www.empower.ro/coaching/ce-este-coaching-ul/
www.consultanta-psihologica.com/teste-de-aptitudini
www.directmarketing.ro
www.schultz.ro.



Pentru ca o organizație să supraviețuiască provocărilor din mediul extern, să obțină performanțe și avantaj competitiv pe piață trebuie să dezvolte cât mai mult abilitățile, competențele și cunoștințele deținute de angajații săi.

Cartea de față tratează câteva metode clasice, dar și noi de dezvoltare a capitalului uman, precum training-ul, coaching-ul și mentoring-ul, e-coaching-ul și e-mentoring-ul și se adresează managerilor și specialiștilor, dar și angajaților care intenționează să-și dezvolte creativitatea, inovarea, loialitatea, lucrul în echipă, originalitatea, comunicarea, imaginația și capacitatea de învățare, astfel încât să poată face față diverselor provocări cu care se confruntă.

Această carte se adresează de asemenea studenților, masteranzilor și doctoranzilor interesați de domeniul dezvoltării resurselor umane.

Preț 29,90 lei
ISBN 978-606-18-0331-6

